

Depósito Legal N°: 202301968



MAR CARIBE
EDITORIAL

UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL E
INCLUSIVA EN
LATINOAMÉRICA:
PASADO, PRESENTE
Y FUTURO DE LOS
PAÍSES ANDINOS
LIBRO DE INVESTIGACIÓN

*Juan Herber Grados Gamarra
Marisol Paola Delgado Baltazar
Anna Katuska Grados Espinoza
Herbert Junior Grados Espinoza
Carlos Andrés Canales Escalante
Ruben Dario Mendoza Arenas*

ISBN: 978-612-49219-6-4



9 786124 1921964

Universidad intercultural e inclusiva en Latinoamérica: pasado, presente y futuro de los Países Andinos

Juan Herber Grados Gamarra, Marisol Paola Delgado Baltazar, Anna Katuska Grados Espinoza, Herbert Junior Grados Espinoza, Carlos Andrés Canales Escalante, Ruben Dario Mendoza Arenas

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Juan Herber Grados Gamarra, Marisol Paola Delgado Baltazar, Anna Katuska Grados Espinoza, Herbert Junior Grados Espinoza, Carlos Andrés Canales Escalante, Ruben Dario Mendoza Arenas, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaleté Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1026

Primera edición – marzo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49219-6-4

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202301968

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	8
ENFOQUE TEÓRICO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	8
1.1 ANTECEDENTES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD.	8
1.1.1 EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO OCCIDENTAL COMO MODELO COLONIAL.....	9
1.1.2 CONOCIMIENTO ANTIGUO COMO CONOCIMIENTO INVESTIGADORES GLOBALES.....	12
1.1.3 LA INTERCULTURALIDAD Y SUS CONTRASTES EN LOS ENFOQUES.	13
1.1.4 UNIVERSIDAD EN LATINOAMERICA E INTERCULTURALIDAD.....	14
1.1.5 RELACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CENTRADA EN LAS RELACIONES DE PODER Y CONOCIMIENTO. ...	18
Figura 1.1	19
Tasa Bruta de Matriculación en Educación Superior en América Latina y Caribe (2006-2017)	19
CAPÍTULO II	26
PASADO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL E INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA PERÚ, ECUADOR, BOLIVIA Y COLOMBIA	26
2.1 CONTEXTOS, EXPERIENCIAS, CONFLICTOS Y DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN LATINOAMERICA.	26
2.2 CONTEXTO DEMOGRAFÍCO, HISTÓRICO Y NORMATIVO	28
2.3 EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA BASADA EN SABERES Y CONOCIMIENTOS PROPIOS EN BOLIVIA.....	33
2.3.1 EDUCACIÓN, HISTORIA Y MEMORIA DE BOLIVIA.....	37
2.4 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	38
Tabla 1.1	39
Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura, rangos de edad y niveles educativos esperados.	39
Tabla 2.2	41

Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura y costumbres en rango esperado para cursar ES.....	41
Tabla 2.3	42
Población ecuatoriana perteneciente a nacionalidades	42
y pueblos indígenas entre 18 y 25 años4.....	42
Tabla 2.4	44
Población perteneciente a nacionalidades y pueblos indígenas	44
entre 18 y 25 años que cursa o cursó ES.....	44
2.5 EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ. LA DECOLONIALIDAD DEL SABER UNIVERSITARIO	47
2.6 LA HISTORIA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA	52
2.6.1 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDAD ANTIGUA.....	55
Figura 2.1	61
Estudios de la educación superior inclusiva desde 2007 con proyección al 2034.....	61
Figura 2.2	62
Característica de la educación superior inclusiva.....	62
Cuadro 2.1	62
Características que le dan sentido a la educación inclusiva y al contexto universitario	62
CAPÍTULO III	65
LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL EN LATINOAMERICA	65
PERÚ, COLOMBIA, ECUADOR Y BOLIVIA	65
3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PERÚ RETOS DESDE LA VIRTUALIDAD	65
3.2 SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES	70

3.3 MARCO NORMATIVO NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA	71
3.4 POLITICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN COLOMBIA	74
Tabla 3.1	75
Principales barreras y acciones estratégicas en educación inclusiva para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras	75
Fuente: MEN, 2013.....	79
3.5 EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN EL ECUADOR	80
3.6 DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA	86
3.6.1 LOS AUDIOLIBROS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	88
Figura 3.1	88
Antecedentes históricos de los audios libros	88
Tabla3.2	90
Revisión de bibliotecas virtuales de las universidades.....	90
del Sistema de la Universidad Boliviana	90
3.6.2 LOS AUDIOLIBROS PARA DEMOCRATIZAR Y BRINDAR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, EN EL SISTEMA DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN BOLIVIA.....	92
CAPÍTULO IV	94
DESARROLLO SOCIAL INCLUSIVO EN AMÉRICA LATINA, AL HORIZONTE 2030.	94
4.1 LA EDUCACIÓN COMO APRENDIZAJE PERMANENTE Y ABIERTO A TODAS LAS PERSONAS	94
Recuadro 4.V.1	95
Discapacidad en la Agenda 2030.....	95
4.1.2 IGUALDAD DE GÉNERO COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN	96

4.1.3 DISPONIBILIDAD UNIVERSAL DE AGUA Y SANEAMIENTO COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN AL BIENESTAR SOCIAL.....	98
4.1.4 LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES AL TRABAJO PRODUCTIVO COMO ESTRATEGIA DE IGUALDAD.	100
Recuadro 4.V.2	100
Inclusión de las y los jóvenes de Agenda del 2030.....	100
4.1.5 LA IGUALDAD COMO FACTOR DE UN DESARROLLO SOSTENIBLE	101
4.1.6 LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.	105
Recuadro 4.V.3	109
Educación Inclusiva para el Desarrollo Sostenible	109
4.1.7 LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO	110
Recuadro 4.V.4	113
La protección social y la Agenda 2030.....	113
4.2 NORMATIVAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PERÚ.	113
Figura 4.1.	116
Elementos implícitos en la Inclusión Educativa Universitaria	116
Figura 4.2	120
Dimensiones de Educación	120
4.3 LA CALIDAD Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA LA POLÍTICA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (PACESU) EN PERÚ.....	121
Figura 4.3	122
Interacción tripartita.....	122
Figura 4.3	123
Seis Categorías de Pacesu	123
REFLEXIÓN	126
BIBLIOGRAFÍA.....	128

PRÓLOGO

La educación inclusiva se ha convertido en un tema interesante y discutido a nivel internacional y nacional. En particular, las políticas educativas nacionales necesitan adaptar la educación superior a grupos tradicionalmente excluidos de ella: personas en situación de pobreza, pueblos indígenas, desplazados, personas con discapacidad (PcD), etc.

La participación de las personas con discapacidad en la educación ha ganado consenso internacional desde que las Naciones Unidas en 2006, publicó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ese contexto, el área temática de la educación superior inclusión educativa en el marco de referencia internacional y nacional, que muestra la línea de tiempo desde la perspectiva de la política educativa, internacional, nacional y sectorial reglamentos y lineamientos de política educativa y de educación superior, instituciones educativas que posibilitaron la creación de observatorios, comisiones, organizaciones, redes de instituciones y comités interinstitucionales, programas y modelos personas con discapacidad en diversos países iberoamericanos.

Se presentan las visiones, que muestran los esfuerzos en los últimos años para crear e implementar casos y propiedades interesadas en brindar lineamientos para una educación de calidad a personas más vulnerables, con discapacidad en instituciones de educación superior. Se analizan iniciativas, rumbos, actividades desarrolladas, avances y oportunidades; los consiguientes problemas, obstáculos, limitaciones y tensiones que se presentan en los procesos de educación superior inclusiva en la región y que muestran el camino para formular recomendaciones e identificar los retos y desafíos de la educación superior inclusiva.

El acceso a la educación en igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades de aprendizaje es una aspiración y responsabilidad que deben cumplir todos los gobiernos e instituciones del sector público y privado. A

nivel internacional, en Latinoamérica: especialmente en Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia se crearon leyes y acuerdos que apoyaron el proceso de educación inclusiva en todas sus fases. Muchos son los retos, de la educación inclusiva en el contexto de la educación superior. Para ello se elaboraron y seleccionaron convenios internacionales y normativa nacional, que inciden en la inclusión de los criterios de importancia. En el análisis se puede determinar el avance de los procesos de casos a nivel internacional y su reflejo en la normativa nacional. Sin embargo, cambiar las políticas, la cultura y las prácticas de universidades para adaptarse a la diversidad sigue siendo un desafío para todos los involucrados.

CAPÍTULO I

ENFOQUE TEÓRICO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1 ANTECEDENTES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD.

El sistema educativo de escuelas, colegios y universidades es una idea establecida en Francia desde el siglo XVIII basada en la premisa de que el hogar no puede proporcionar a niños todos los conocimientos que necesitan para convertirse en ciudadanos que afirman ser miembros de un estado nación. Esta premisa tiene dos objetivos a perseguir: la igualdad y el progreso. La escuela afina el conocimiento de los niños y los prepara para continuar su desarrollo gradual hacia el imaginario de un buen ciudadano (Kuper 2001).

En este contexto de educación promotora del progreso y de la homogeneización de los saberes, la docencia era considerada “pedagogía para poblaciones diferentes integradas al proyecto de nación homogénea” (González Terreros, 2011: 11), que incluía poblaciones poseedoras de saberes. además de conocimientos considerados científicos. De esta manera, la educación formal o enseñanza se convirtió en un medio para establecer y consolidar una cultura hegemónica y homogénea, que promovió el conocimiento, la identidad, la lengua y el modo de producción, dominando otros y varios saberes, que finalmente fueron clasificados como inferiores (González, terreros, 2011).

La efervescencia de los movimientos de pueblos y naciones, el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis social y ambiental que enfrentamos; el saber científico como saber único y válido comenzó a ser cuestionado, y las propuestas decolonialistas y transculturales cobraron fuerza en el mundo académico y social.

Para indagar sobre el significado intercultural en la educación superior, se desarrollan los conceptos de saber científico, saberes y diálogo

de saberes, para llegar a una aproximación a la comprensión de la interculturalidad en la educación superior y sus consecuencias.

1.1.1 EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO OCCIDENTAL COMO MODELO COLONIAL

La ciencia occidental contemporánea es reconocida mundialmente como "ciencia convencional, eurocéntrica, generalmente considerada como una ciencia universal y única" (Delgado y Rist, 2016: 37). Es un conocimiento legítimo en las instituciones educativas de todos los niveles y especialmente en la educación superior, donde adquiere mayor poder y reconocimiento como ciencia dominante y hegemónica para construir un profesional educado según esta visión.

Esta ciencia surgió de la filosofía griega y se consolidó durante la Ilustración europea. Comenzó con la actitud entre el hombre y la naturaleza, la formación del sistema mundial capitalista y la expansión del poder colonial europeo. Así el hombre, como poseedor del conocimiento, puede controlar racionalmente el mundo en el que vive, y así la ciencia occidental moderna está fuera del mundo para observar (Castro-Gómez, 2007).

Es lo que Castro-Gómez (2007) llama la "arrogancia del punto cero", donde la ciencia moderna "pretende formar una perspectiva desde todas las demás perspectivas, pero sin dar esa perspectiva" (Castro-Gómez, 2007: 83). En otras palabras, en este tipo de conocimiento, el sujeto carece de sexo, género, etnia, clase, espiritualidad, región y "produce verdad a partir de un monólogo interno consigo mismo sin conexión con nadie externo" (Grosfoguel, 2007: 6), de esta forma, la ciencia del siglo XIX asumió una epistemología de neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto productor de dicho conocimiento como base científica (Grosfoguel 2007).

Quien finalmente acusó al conocimiento científico occidental de "universalismo abstracto", donde el conocimiento se separa de la pertenencia espacio temporal y se define como eterno, y el sujeto que lo produce carece de cuerpo, contenido y contexto para crear un conocimiento que requiere una verdad universal para funcionar en el mundo (Grosfoguel,

2007). Así, los postulados de la ciencia moderna priorizan los métodos cuantitativos y positivistas, y se organizan en disciplinas que siguen la separación y diferenciación de saberes (Delgado y Rist, 2016).

Esto crea en gran medida la existencia de universidades que forman profesionales especializados en una determinada ciencia o rama de la ciencia: disciplinas implementan la idea de que la realidad debe dividirse en partes, y la certeza del conocimiento se logra en la medida en que enfocamos nuestro análisis en una de esas partes, ignorando sus conexiones con la otra (Castro-Gómez, 2007: 83).

Que combina los planes de estudios universitarios con un canon propio, autores y experiencia en el campo de estudio. Esta distinción es a su vez reforzada por la jerarquía de la estructura universitaria, la cual se divide en facultades, éstas en departamentos y cada una de ellas tiene sus propios programas. Esto conduce a la separación del conocimiento no sólo entre disciplinas, sino también dentro de la misma institución educativa y, a su vez, con la sociedad o comunidad (Castro-Gómez, 2007).

De esta manera, la estructura física y el conocimiento que ofrecen las universidades latinoamericanas refuerzan la forma hegemónica del saber que se traduce en la cultura, la economía, la sociedad y la política occidentales. Como explica Lander (2000): formación profesional universitaria, investigación, textos móviles, revistas aceptadas, plazas de posgrado, sistemas de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta a la reproducción sistemática del mundo. vista desde la perspectiva hegemónica del Norte. (Lander, 2000: 3).

De esta manera, la educación se convierte en la principal herramienta para mantener el modelo colonial, en palabras de Maldonado-Torres (2007): colonial se refiere a un modelo de poder que surgió como resultado del colonialismo moderno, pero en cambio es limitado a una relación formal de poder entre dos naciones o pueblos, se refiere más bien a cómo se articulan el trabajo, el saber, la autoridad y las relaciones intersubjetivas, a través del mercado mundial capitalista y la idea de raza. (Maldonado-Torres, 2007: 131).

Esto se manifiesta principalmente en los tres ejes del poder, del saber y del ser. Colonización del poder que se refiere a “la creación de un sistema de clasificación social basado en jerarquías raciales y de género y la

formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blanco, mestizo, indio, negro” (Walsh, 2008: 136); colonialidad del saber basada en el eurocentrismo como única perspectiva válida del saber (Walsh, 2008); y una colonia de ser que es “probada degradación, subalternación y deshumanización” (Walsh, 2008: 138) basada en la racionalidad del eje moderno “individuo civilizado” (Walsh, 2008).

Conocimientos ofrecidos en la educación formal, pero también relaciones sociales, modelos de producción y consumo, asumiendo el campo, la cosmovisión y los entendimientos políticos y económicos que rigen la lógica a nivel global. En este escenario, los saberes diversos, cosmovisiones diferentes, y los sujetos que las poseen son considerados inferiores y sus saberes subalternos (Arroyo, 2016).

Ahora, con el surgimiento del paradigma cualitativo, la ciencia occidental moderna ha ampliado sus fundamentos epistemológicos y ontológicos para incluir conceptos como indeterminación, caos, ciencia holística, enfoque de sistemas, diálogo de conocimientos e interdisciplinariedad. Sin embargo, todavía prioriza el conocimiento racional obtenido a través de la demostración y la experimentación; posicionándolo mejor que otros datos no verificados por su método y catalogados como datos no científicos o no académicos (Delgado y Rist, 2016).

En esta situación, la decolonialidad, o el giro decolonial, aparece como una propuesta y una posición que intenta oponerse y romper la lógica colonial que apunta al mundo moderno y desarrollado, construyendo y demostrando diversas formas de conocimiento y su transmisión a través de epistemologías, pedagogías y metodologías que incorporan diversos saberes existentes para transformar el mundo (Arroyo, 2016).

Por lo tanto, uno de los elementos clave para lograr este giro decolonial es reconocer la validez del conocimiento fuera del dominio del conocimiento científico, tal como lo entendemos actualmente.

1.1.2 CONOCIMIENTO ANTIGUO COMO CONOCIMIENTO INVESTIGADORES GLOBALES

Los saberes ancestrales han recibido muchos nombres a lo largo de la historia, así lo reconoce Argueta (2016): En los últimos años estos saberes han sido denominados con diversos nombres: sabiduría popular (Chamorro, 1983), indígenas (Cardona, 1986), indígenas gente ciencias (Cardona, 1986), Conocimiento Campesina (Toledo, 199) o Sistemas de Conocimiento Indígena y Campesino (Argueta, 1997; Leff, Argueta, Boege, & Porto, 2002) y Conocimiento Ancestral (Haver et al.). 2011, Delgado, 2006, Tapia, 2001). En otras latitudes se denomina saberes populares y ciencia popular (Fals Borda, 1981) o sistemas de saberes tradicionales.

En la literatura anglosajona se denominan sistemas de conocimiento local e indígena (Enlaces, 2005), conocimiento no occidental. Conocimiento ambiental: conocimientos ecológicos tradicionales (Johnson, 1992) y relacionados con la salud y la medicina tradicional Medicina tradicional, notablemente homogénea desde la adopción de los cuales. Más recientemente, Descola y Palsson las denominaron epistemologías locales (Descola y Palsson, 2001:2) (Argueta, 2016: 12).

Pero más allá del nombre, es importante entender qué entendemos por conocimiento antiguo y cuál es su alcance. Los saberes primitivos, o saberes endógenos como los llamamos son: las ciencias derivadas del conocimiento y sabiduría de los pueblos indígenas, que dieron origen a grandes civilizaciones como la China, India, Maya, Aymara, Quechua, Azteca, África. Las ciencias endógenas son aquellas que no pertenecen a las ciencias occidentales modernas de origen eurocéntrico, también llamadas ciencias indígenas (Haverkort et al., 2013: 20).

Este conocimiento determina cómo las sociedades entienden el mundo, aprenden, deciden y utilizan sus recursos. Al mismo tiempo, posibilitan brindar alimentación, cuidados, salud, educación, espiritualidad y sistemas de gobierno a sus pueblos. De esta forma, los conocimientos ancestrales brindan soluciones más efectivas a los problemas de estas poblaciones que los conocimientos exógenos caracterizados por la lógica evolutiva occidental (Dietz, 2009).

Sin embargo, hablar de saberes antiguos, como saberes locales, limita su alcance a ciertos espacios, sin considerar que hoy en día estos saberes se ven alcanzar dimensiones globales:

[...] Los saberes occidentales y los saberes endógenos pueden ser globales y locales. Por tanto, el concepto de saber local no tiene sentido ni base epistemológica, más que una reserva excluyente y discriminatoria (Delgado y Rist, 2016: 6). Así, el conocimiento de los antepasados de los pueblos y naciones no es sólo un conjunto de prácticas culturales o tradicionales sobre las relaciones sociales y su entorno, sino un conocimiento adquirido durante años de experimentación, que lo eleva al nivel de verdad, en Occidente la ciencia es, por lo tanto, el conocimiento indígena no es una colección de conocimiento y experiencia. Es el resultado de una cierta forma de cultura y experiencias.

1.1.3 LA INTERCULTURALIDAD Y SUS CONTRASTES EN LOS ENFOQUES.

La interculturalidad surge en la década de 1990 como un concepto, una práctica colectiva y un proyecto social interesado en revalorizar la diversidad étnico-cultural. Su propuesta intenta desmarcarse del multiculturalismo, surgido en los años 70 de países con influencia anglosajona en el trasfondo de oleadas migratorias (Garrido, 2012).

Es así como penetra el mecanismo de resistencia intercultural, construyendo una sociedad justa e igualitaria por parte de los grupos dirigentes (Di Caudo, 2016). Esta propuesta se completa con la difusión del multiculturalismo, principalmente en América Latina, que pretende reconocer derechos colectivos, referidos a la presencia simultánea de varias culturas en una misma región ya posibles relaciones mutuas (Bernabé, 2012).

El pluralismo cultural debe ser una categoría en toda sociedad democrática, que visibilice la presencia de varias culturas en un mismo territorio para reconocerse unas a otras por igual (Bernabé, 2012). El multiculturalismo se refiere al pluralismo histórico y actual donde diferentes culturas coexisten en una misma región y juntas forman un todo nacional de procesamiento de conocimiento (Walsh, 2009).

Se basa en una determinada cosmovisión, sistema de valores y mecanismo por el cual la comunidad evalúa la validez de la información (Haverkort et al., 2013: 17). Por lo tanto, el conocimiento endógeno sigue los elementos básicos del paradigma científico, como la ontología, que es una cosmovisión; la axiología, que son los valores morales y éticos de las naciones; la epistemología, que son los métodos de aprendizaje, experimentación y comunicación del conocimiento; la epistemología, que se refiere a la organización del conocimiento; y una comunidad de conocimiento compuesta por todos los miembros de la comunidad como un espacio de discusión y debate para aceptar o rechazar la validez del conocimiento (Haverkort et al., 2013).

Esta confirmación del conocimiento endógeno de los pueblos y naciones como conocimiento científico eleva el conocimiento de la Academia a conocimiento confirmado. Esto no quiere decir que evaluar los saberes ancestrales requiera su sistematización, formalización, validación y certificación científica, sino que debe ser evaluado dentro del campo académico, más allá de la simple apropiación externa compromiso contextual.

Lo cual suele suceder cuando se vuelven científicas (Argueta, 2016). Dentro de esta comprensión, el compromiso decolonial propone la construcción de una nueva forma de educación, donde el diálogo entre el saber endógeno y la matriz del saber científico posibilita nuevas formas de percibir y construir el mundo cuando se duda de patrones de dominio colonial que siguen afectando a pueblos minoritarios en todo el mundo (Dietz, 2009).

1.1.4 UNIVERSIDAD EN LATINOAMERICA E INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural en educación tuvo una acogida positiva en varios países latinoamericanos en las últimas décadas. En relación a la educación universitaria, en ocasiones estrecha colaboración con los movimientos indígenas y afrodescendientes, se crearon colegios específicos

para esta población, o se adaptaron las instituciones tradicionales a las IES interculturales, que tiene como objetivo a toda la sociedad (Dietz, 2009).

En los últimos años han aparecido diversos debates y posicionamientos interculturales, a partir de la reivindicación de derechos, diferencias y empoderamiento de las poblaciones dominantes o invisibilizadas la diversidad como eje paradigmático de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico (Fornet-Betancourt, 2004), por otra parte, constituye una “cuna” fértil en el ámbito de discursos y nuevos modelos que fueron llamadas educación intercultural.

La misma riqueza y diversidad conceptual, por otro lado, conlleva un grave riesgo programático y práctico: el peligro de caer en lo posmoderno, dondequiera que sea nueva ideología hegemónica que oculta su vaguedad conceptual con importunísimo y mimetismo supuestas "soluciones" transculturales, que en otros contextos ya se han mostrado disfuncionales, perjudiciales o completamente dañinas para quienes buscan "aculturar", "integrar" y/o "empoderar" (Dietz, 2009: 57).

El concepto de educación intercultural se desarrolló principalmente en el nivel básico en América Latina, su inclusión en la educación superior fue tardía y por lo tanto mucho más controvertida. En el caso de la región, la interculturalidad se limitó en muchos casos a la formación superior de docentes en escuelas básicas e instituciones educativas. Actualmente, el debate sobre la educación superior intercultural se ha intensificado y se han desarrollado estrategias desde las partes normativas y administrativas, así como desde las propias instituciones (Hernández, 2016).

En algunos casos, la cuestión intercultural no es entendida desde su perspectiva crítica y se adoptan estrategias interculturales que corresponden a una visión funcional en la que las poblaciones y culturas subordinadas son incorporadas a la matriz homogénea del saber occidental. Por lo tanto, el punto de vista intercultural se desarrolló desde una posición crítica, que consideramos fundamental para crear una estrategia intercultural para la educación superior.

La educación superior intercultural propuesta por Tapia (2016) incluye: Como un proceso interno de reflexión y análisis, se espera que la educación intercultural mire las tendencias del cambio global para fortalecer e incluir lo local. Para ello, es fundamental considerar tres aspectos:

- a) Una revalorización de la sabiduría indígena originaria (autodesarrollo o desarrollo endógeno sostenible como posibilidad de ser, no sólo como razón occidental).
- b) Autonomía. y la autodeterminación en la formación del individuo y la comunidad.
- c) Diálogo de saberes (sabiduría indígena, saberes ancestrales reconocidos como ciencias endógenas y saberes científicos modernos de origen eurocéntrico reconocidos como ciencia occidental moderna) (Tapia, 2016).

Desde este punto de vista, todos los participantes del sistema de educación superior están envueltos en un diálogo retro continuo, que se mantiene en el diálogo Interdisciplinario y de conocimiento. Estos espacios colectivos requieren a su vez de reflexión y trascendencia de las relaciones coloniales en el saber, el poder y el ser, con el objetivo de remover las formas de discriminación interiorizadas de la población.

Además, según este punto de vista, uno de los aspectos más importantes que produce la educación intercultural es *“el giro hacia la comunidad como forma de organización requerida y practicada por los pueblos indígenas contemporáneos”* (Dietz, 2009: 60), que se justifica el concepto de "comunismo" consistente en "un modelo estándar que pretende 'crear una comunidad' (Pérez Ruiz, 1995) para fortalecer y priorizar los recursos endógenos, tanto organizacionales y simbólicos como políticos y pedagógicos modelos colonizadores" (Dietz, 2009: 69). Una visión en la que es necesario reconocer que la comunidad no es un bloque homogéneo, en una imagen estática idealizada, sino que se concentra en un diálogo entre lo interno y lo externo, que limita la realidad local en la global. (Dietz, 2009).

Estas propuestas relevantes requieren que las comunidades anfitrionas y las universidades trabajen juntas en una estructura horizontal que aborde las necesidades de la base mientras incorporan programas que diversifican el contenido de los cursos, los métodos de enseñanza y aprendizaje y los recursos abundantes y adecuados campos de naciones y nacionalidades (Dietz, 2009). Otro aspecto trascendente para lograr una educación superior intercultural es la participación conjunta de investigadores, especialistas, agentes de desarrollo, empresarios y actores comunitarios en la negociación, mediación y transmisión de conocimientos e información heterogéneos.

Lo que permite profundizar en la dimensión "interactiva evaluar y utilizar los lineamientos y canales de negociación y comunicación (Dietz, 2009). Además, un requisito previo importante para la educación superior intercultural es el fortalecimiento del idioma como elemento central de la cultura. No buscan necesariamente una educación pura en el idioma de las naciones y nacionalidades, sino que, a través de sus conocimientos y estrategias de traducción, les faciliten su trabajo en proyectos comunitarios.

Este elemento se convierte en profesionales que están capacitados para iniciar negociaciones adecuadas porque son capaces de articular los objetivos de intervenciones en las comunidades (Dietz, 2009). Así, la universidad se convierte en un espacio de unión de diversas culturas y a la vez en una estrategia trascendental de comunicación intercultural y descolonizadora de la academia y con ello de los diversos campos de trabajo que se forman. El papel del docente en este estado incluye no sólo nuevas pedagogías y metodologías, sino también la necesidad de explorar profundamente y junto a los estudiantes nuevas formas de conocimiento y fortalecer la cultura.

1.1.5 RELACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CENTRADA EN LAS RELACIONES DE PODER Y CONOCIMIENTO.

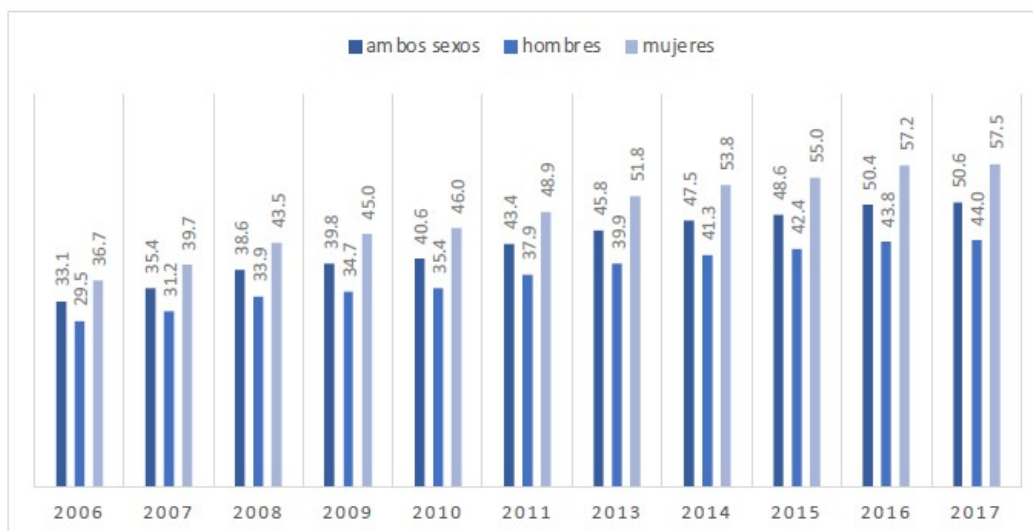
El hecho de que se crea dentro de la identidad cultural de los pueblos y naciones (indígenas y africanos). En las investigaciones se han producido dos importantes temáticas, una de las cuales trata sobre la interculturalidad en la educación superior latinoamericana en general, y la segunda parte con experiencias específicas de manejo intercultural en diferentes universidades.

En investigaciones cualitativas realizadas se analizaron las experiencias de la práctica en la educación superior en el Ecuador para comprender cómo se construyen prácticamente espacios de diálogo entre saberes tradicionales y científicos en los campos educativos. Se analizaron seis instituciones de educación superior (IES) que conscientemente planearon actuar para satisfacer las necesidades y demandas de los pueblos y naciones y se comprometen a satisfacer las necesidades y demandas de educación superior que reconozcan, promuevan y fomenten la diversidad de culturas, construir una sociedad intercultural.

La matrícula y el acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe ha crecido significativamente en las últimas décadas. Según los datos oficiales disponibles (Figura 1.1), solo entre 2006 y 2017, la tasa bruta de participantes en educación superior en la región aumentó de 33,1 por ciento a 50,6 por ciento (CEPAL - CEPALSTAT, 2019).

Figura 1.1

Tasa Bruta de Matriculación en Educación Superior en América Latina y Caribe (2006-2017)



Fuente: Gráfico generado a través de datos obtenidos en CEPAL – CEPALSTAT, 2019

Este crecimiento corresponde a varios factores que se han observado desde la década de los 80, como el aumento en el número de graduados, cambios en el proceso productivo y en la estructura del mercado laboral que requieren profesionales calificados, nuevas estrategias de supervivencia de los hogares invertidos en trabajos mejor remunerados y educación superior gratuita, que benefician principalmente a estudiantes de los sectores más bajos de la economía (Rama, 2009).

Como resultado, el alumnado es diverso en términos de intereses, prioridades, identidad cultural, estatus socioeconómico y más. Frente a esto, las instituciones de educación superior deben atender las múltiples necesidades y demandas de esta heterogénea población. Por lo tanto, deben enfocarse en la calidad de la educación brindada y la retención y finalización de la educación de estos nuevos estudiantes (Lemaitre, 2018).

En la región, la situación de persistencia y culminación es alarmante, “solo cerca de la mitad de los matriculados obtuvieron un título o diploma entre las edades de 25-29 años y alrededor de la mitad de los desertores abandonan sus estudios (o cambian de carrera). al final del primer año”

(Lemaitre, 2018: 21). Dentro de este escenario de acceso, retención y finalización de la educación superior, es necesario enfocarse en la diversidad cultural de los estudiantes y la relación con la educación superior.

La importancia de centrar la atención en este tema se deriva de la relación histórica entre diferentes culturas y ambientes educativos, que funcionó como un mecanismo que legitimó el conocimiento individual y mantuvo su superioridad sobre otras formas de conocimiento. Especialmente en la educación superior, la investigación académica ha promovido la folclorización y esencialización de las naciones y nacionalidades tratándolas como objetos de estudio (Mato, 2018b).

Sin embargo, las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes en toda la región han provocado cambios significativos en el país y en el sector educativo en las últimas décadas (especialmente en la década de los 90). Estos cambios llevaron a la Declaración de las Naciones Unidas (ONU) de 2007 sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que define la competencia de los pueblos indígenas para establecer y controlar sus propios sistemas e instituciones educativas, el derecho de acceso en todos los niveles y formas a la educación sin discriminación (ONU 2007, art. 14, temas 1-2) y la importancia de la educación como elemento de empoderamiento de estas poblaciones (ONU, 2007, artículo 17, número 2).

De acuerdo con esta declaración, en 2008 se llevó a cabo la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), donde se estableció la educación como eje principal para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y se reconoció a la educación superior como un derecho humano. y el interés público social. Así, países tienen el deber fundamental de garantizar este derecho de acuerdo con los principios y significado La sección "Sobre y Modelos Educativos e Institucionales" de esta conferencia también reconoce que: La diversidad cultural y la interculturalidad deben promoverse en condiciones de igualdad y respeto mutuo. El desafío no es solo incluir indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente separadas en las instituciones en las que viven actualmente, sino también transformarlas para que sean culturalmente más diversas.

El diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y estilos de aprendizaje deben ser incluidos como elementos centrales de las

políticas, planes y programas del sector (Cres, 2008, Parte C, 1ª ed.). Y en los "Valores sociales y humanos", que debe tener la educación para promover el respeto y protección de los derechos humanos, incluye: la lucha contra toda forma de discriminación, opresión y gobernabilidad; lucha por la igualdad, la justicia social, la igualdad de género; para proteger y enriquecer nuestro patrimonio cultural y ambiental; la seguridad alimentaria y la autodeterminación y la erradicación del hambre y la pobreza; diálogo intercultural, con pleno respeto de las identidades; la promoción de una cultura de paz y la unidad y cooperación de la región de América Latina y el Caribe con las naciones del mundo (Cres, 2008, vol. , número 3).

Al mismo tiempo que estas declaraciones, varios países adoptaron las relaciones interculturales como parte importante de sus constituciones y especialmente de sus sistemas educativos para 2018 y en honor a la III Conferencia Regional de Educación Superior, afirma la importancia de la interculturalidad, comunicación en la educación superior y propone el objetivo 6.2: Desarrollar programas innovadores conjuntos en departamentos, planes de estudio, sistema educativo pedagógico e institucional en todos los niveles y modalidades, cuida la diversidad social, cultural e intercultural para lograr una mayor inclusión en la educación (Cres, 2018, Obj, 6, objetivo 6.2).

Para lo cual se proponen como ejes estratégicos la celebración de convenios interinstitucionales de cooperación académica permanente y de investigación sociopedagógica, pedagógica, curricular e institucional que aborden la problemática de esta materia en todos los niveles del sistema educativo (Cres, 2018). A pesar de que, a nivel estadístico, el análisis de variables demográficas conformadas por pueblos y nacionalidades aún es limitado en la región; lo que dificulta la evaluación la situación de esta población en términos de acceso, permanencia y demanda de educación superior.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) con su proyecto sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior Latinoamericana y la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES, 2018) a nivel de América Latina y el Caribe, se espera que instituciones de educación superior indígenas y afrodescendientes adquieran relaciones interculturales a través de cinco tipos principales de categorías institucionales (Mato 2018).

El primero se refiere a programas que tienen como objetivo matricular a personas como estudiantes en países tradicionales¹ a través de estrategias como subsidios, cuotas, apoyo académico o psicosocial, exclusivamente para nacionalidades. Esta estrategia inclusiva se basa en la idea de crear oportunidades para estudiantes diversos en carreras tradicionales y crear espacios de diálogo en presencia de esta diversidad.

Sin embargo, su alcance no tiene en cuenta los importantes cambios que vinculan la diversidad cultural a la estructura del programa y de la propia institución, lo que se manifiesta en la falta de discriminación y conocimientos, metodología y pedagogía intercultural (Mato, 2018). Otra opción son los programas de estudio de los colegios tradicionales, que están especialmente diseñados para estudiantes de diferentes ciudades y nacionalidades. Tiene como objetivo principal la formación de docentes de educación intercultural bilingüe en diferentes niveles y su estructura considera idiomas, información, formas de aprendizaje, producción de conocimiento y docentes urbanos y nacionalidades receptoras.

Esta categoría está destinada principalmente a solo estudiantes de varias ciudades y varias nacionalidades (Mato, 2018). El tercer tipo de programas y proyectos son los programas educativos, de investigación y/o de apoyo social desarrollados por instituciones de educación superior tradicionales que involucran a comunidades indígenas y/o afrodescendientes. Esta tipología se puede dividir a su vez en tres subgrupos: programas o proyectos de estudio, que pueden incluir proyectos de investigación y de extensión (estos proyectos se diferencian del anterior porque no son carreras en sí, sino seminarios o clases especiales).

La conexión intercultural a través de programas o combinación de proyectos y experiencias donde la cooperación se realiza principalmente a través de "conexión", "extensión", "servicio" u otras relaciones, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las comunidades. Una característica común de estos proyectos es que involucran a un pequeño número de personal de educación superior, ya sea profesores o estudiantes (Mato, 2018). Una cuarta tipología son los acuerdos de implementación

¹ Por instituciones de educación superior convencionales, son todas las IES que no han sido concebidas exclusivamente para pueblos y nacionalidades.

conjunta entre universidades y organizaciones de base o comunidades indígenas o afrodescendientes. Las regiones son pocas, pero fueron modelo para proyectos similares (Mato, 2018).

Y la última modalidad es un colegio transcultural, es decir. instituciones cuya estructura principal es el enfoque intercultural y que se interesan en combinar saberes, formas de crear y aprender conocimientos y metodologías de la diversidad cultural de la población a respectivos países. A nivel regional, se observó que esas instituciones educativas son básicamente creadas por los mismos pueblos y nacionalidades, y de ellas estudian principalmente en este grupo poblacional (Mato, 2018).

Estas diferentes formas de educación enfocan la interculturalidad como una tarea específica de las naciones y nacionalidades, lo que limita la construcción de una sociedad intercultural en general. Como se ha comentado en líneas anteriores, la comunicación intercultural es un proyecto social que nos concierne a todos como parte de una comunidad global. Por ello, a continuación, se describen algunos puntos que deben ser considerados como punto de partida para el análisis transcultural de la educación superior a nivel regional y en el Ecuador.

La situación de la educación superior en la región refleja lo que sucede en todos los niveles educativos. Según la base de datos de desigualdad educativa de la UNESCO (2017a), América Latina y el Caribe es la (Alyc) región con la mayor brecha entre ricos y pobres. Este escenario empeora las condiciones contextuales para la implementación de iniciativas de política educativa adecuadas promover la movilidad social de la población más necesitada de ayuda.

El mismo estudio muestra que en los países de ingresos medios-bajos, las niñas, los niños, los adolescentes y los adultos jóvenes del 20% más pobre tienen ocho veces menos probabilidades de asistir a la escuela que los del 20% más rico. Por lo tanto, los niños, jóvenes y adultos jóvenes de países de bajos ingresos tienen nueve veces menos probabilidades de asistir a la escuela que los niños de países de altos ingresos (UNESCO, 2017a). Además, un Informe Regional de la UNESCO (2013) muestra que ahora se están observando cambios en la igualdad urbano-rural y el acceso a la educación entre grupos étnicos, a pesar de que la desigualdad aún se esconde y se ve en las dificultades de los pueblos indígenas adquisición de la educación primaria y problemas de adquisición y finalización de la educación secundaria y superior debido a la pobreza y la exclusión social.

Además, la desigualdad de género se refleja en que el 7,1 por ciento de las niñas indígenas en América Latina presentan deficiencias educativas severas frente al 5,6 por ciento de los niños (CEPAL y UNICEF 2012). Hay varias variables que contribuyen a la variación en el acceso a la educación superior, la retención y la finalización entre países y grupos étnicos. Según encuestas realizadas en la región, las distancias geográficas entre residencias y IES, déficits en la educación primaria y secundaria adquirida, limitaciones financieras, incompatibilidad con los calendarios agrícolas de los pobladores rurales, carencia o falta de oferta educativa con las necesidades propias y comunitarias, dificultades lingüísticas, (Mato, 2018).

Esta desigualdad se ve agravada aún más por los planes de estudios y libros de texto prescritos por el sistema educativo formal, que no reflejan la diversidad cultural de la población que vive en la región, y en muchos casos su contenido promueve prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y acotar el espacio indígena de formas estáticas, folclorizadas y enfocar el pasado como una especialización indígena, similar a la población afro (UNESCO 2013).

Otro factor que contribuye a la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes del sistema educativo es la aplicación e interpretación de resultados de pruebas estandarizadas en diferentes contextos que muestran un peor rendimiento académico de estudiantes indígenas en comparación con los requisitos, estándares nacionales y cultura dominante” (UNESCO 2013, 168). En consecuencia, existen restricciones en el acceso de su población a la educación superior, lo que en muchos casos exige exámenes en la región para obtener un cupo (UNESCO 2013).

En la educación de la región, la exclusión conduce también a la pobreza educativa, sin tomar en cuenta las carreras lingüísticas, culturales y sociales de los estudiantes que hablan una lengua diferente a la hegemónica en la que se organiza el currículo escolar. Además, existen limitadas experiencias, información y conocimiento sobre la diversidad cultural de la región, a pesar de la casi generalizada discusión intercultural que se presenta en las políticas de la región.

Esta situación corresponde a las tendencias homogeneizadoras y universalizadoras que impulsaron y siguen caracterizando la educación latinoamericana (López, 2001). Otra nota importante es que actualmente existen estatutos a nivel regional, que reconocen el derecho a la educación intercultural y construcción directa con los pueblos y nacionalidades de

cada estado. Esta base legal especial de cada país y los convenios internacionales que confirman sus derechos son el marco desde el cual se deben exigir políticas y proyectos educativos que respondan a las necesidades de los pueblos y naciones. Hasta el momento se han logrado cambios significativos en el nivel educativo de la región, pero aún es necesario profundizar en la educación superior, que suba desde la identidad institucional a las metodologías de aula a una visión de comunicación intercultural crítica quien educa especialistas no solo de naciones y naciones para construir una sociedad más justa y que resguarde la esencia de la diversidad cultural por la que se distingue Latinoamérica y el Caribe.

CAPÍTULO II

PASADO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL E INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA PERÚ, ECUADOR, BOLIVIA Y COLOMBIA

2.1 CONTEXTOS, EXPERIENCIAS, CONFLICTOS Y DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN LATINOAMERICA.

Los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen estando fuertemente arraigados en las sociedades latinoamericanas actuales. Además de las reformas constitucionales y reformas legislativas menores, su continuidad aún se puede ver en algunas leyes y políticas públicas, y especialmente en las prácticas de las instancias gubernamentales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque quizás cada vez menos persistencias explícitamente racistas se expresan y reproducen en los sistemas educativos de diversas formas, sobre todo a través de la marginación de estudiantes y profesores de estas nacionalidades, pero también cosmovisiones, idiomas y formas de conocimiento propias de esos pueblos.

Estas injusticias y exclusiones muchas veces pasan desapercibidas para la mayoría de los ciudadanos; son parte de una toda establecida mente, imaginación social dominante. Por lo tanto, las referidas mejoras constitucionales y legislativas recientes se dieron a expensas de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países de la región. En la mayoría de estos países, sus esfuerzos se complementaron con otros sectores sociales de la misma sociedad, incluidos diversos tipos de organizaciones no gubernamentales, universidades y otros colegios, colegios y autoridades, estudiantes, profesores, investigadores y sus egresados. También recibieron un importante apoyo de diversas organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas de otros países, así como de diversas organizaciones intergubernamentales y de cooperación internacional.

En algunos casos, estas iniciativas fueron recibidas y/o apoyadas por unos líderes políticos, parlamentarios y funcionarios administrativos en algunos países. Estos cambios también fueron favorecidos por el horizonte ético-político de una determinada época, que aparece en un número significativo de tratados y convenciones internacionales. Estas mejoras se manifestaron en reformas constitucionales, leyes y políticas públicas, así como algunos cambios favorables en las prácticas específicas de actores sociales.

Aunque valiosos, estos progresos aún no son suficiente para corregir las consecuencias de la agresión, siglos de racismo e ignorancia de la historia. Pero en la práctica, estos avances también se ven socavados por la continuación de varias formas de racismo (a menudo superpuestas, o inconscientes), la asimilación de situaciones injustas o, al menos, la indiferencia hacia ellas como los intereses económicos nacionales e internacionales, así como el eurocentrismo y el desconocimiento de la historia de los diversos sectores sociales en estos países.

Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales no se reflejen adecuadamente en las leyes existentes y/o sus reglamentos y formas concretas de aplicación y/o política pública efectiva, su implementación y sus apropiaciones. La educación es una de las áreas donde se ha notado un avance, aunque sigue siendo insuficiente. Se registraron especialmente en relación con el acceso a la educación básica y, en ocasiones, a la educación secundaria y superior, aunque muchas veces son más importantes a nivel normativo que en la implementación práctica.

En la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el logro es aún menos importante, lo cual es muy preocupante, porque es un factor clave para asegurar la progresión en los niveles secundario y superior. La complejidad del tema radica en que ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la EIP depende, entre otras cosas, de los factores de las universidades y otros tipos de educación superior que capacitan a profesores especialistas que hablen los respectivos idiomas.

En educación superior, se han logrado algunos avances en el reclutamiento, retención y graduación de estudiantes de ciudades, pero

sigue siendo claramente insuficiente. Pero el progreso ha sido aún menos notable si se considera la importancia de los sistemas de educación superior en estos países en comparación con la diversidad cultural de cada país. Esto quiere decir que, si nos fijamos en los temas interculturales de la educación superior, entendida como formas de conocimiento y creación de conocimiento.

Formas de aprender, lenguas, historias, cosmovisiones y proyectos de futuro indígenas y africanos sucesores, en los planes de estudios de todas las universidades y otras instituciones de educación superior, si es necesario para varias instituciones de formación profesional. Las universidades de la región jugaron un papel muy sensible en estos procesos. Sin embargo, ya existe una cierta cantidad de experiencia valiosa. Parte de ella ha sido desarrollada en cooperación entre pueblos indígenas y universidades y otros tipos de educación superior.

El resto son iniciativas propias e independientes más que organizaciones indígenas. Finalmente, otras son iniciativas nacionales, generalmente desarrolladas en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas, aunque casi siempre sin su participación directa. Este punto proporciona una visión general de esta diversidad de colaboración intercultural en la educación superior. Además, se presentan sus principales logros, problemas, desafíos y conflictos. Estos últimos suelen ser planteados por organizaciones indígenas e instituciones gubernamentales en el campo de la educación (Secretaría, Ministerios, Instituciones de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones, etc. dependiendo de la situación).

2.2 CONTEXTO DEMOGRAFÍCO, HISTÓRICO Y NORMATIVO

Si bien la importancia e importancia social, cultural y política de los pueblos indígenas no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario recordar algunos indicadores demográficos que ayudan a evaluar su importancia numérica, especialmente en algunos países indígenas dentro de los distritos urbanos. Con base en los últimos datos del censo de los respectivos países, generalmente se afirma que la población indígena de Bolivia constituye alrededor de 50% de la población total. 39% en

Guatemala; Chile, México, Panamá y Perú representan del 11 al 16%. En Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua, es entre 4% y 8% por ciento; En Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela es de 1,5 a 2,5%.

En lo casos, los porcentajes informados se refieren al total correspondiente de países. En términos absolutos, para México son más de 10 millones de personas; Bolivia, Perú y Guatemala más 4 de millones; en Chile, casi 2 millones personas; en Colombia y Ecuador en ambos casos más de un millón de personas; en Argentina es casi un millón de personas.

Organizaciones indígenas de los países interesados. Para comprender las relaciones indígenas actuales entre las universidades latinoamericanas, otras instituciones de educación superior y los estados, es importante recordar algunos factores históricos que están particularmente relacionados con el tema en discusión. Como se sabe, la historia de América estuvo marcada por la conquista y colonización europea que implicó masacres, conquista territorial, reasentamiento y reorganización social y territorial de los habitantes originarios de esta parte del mundo.

Como parte de estos procesos, los indígenas experimentaron diversas condiciones que trataron específicamente de neutralizar elementos importantes de su cosmovisión. Una de ellas es que su religión fue prohibida y se vieron obligados a convertirse al catolicismo. Otra es que su lengua también estaba prohibida, por lo menos su uso en espacios públicos y especialmente en las escuelas cuando acudían a ella. Lo mismo sucedió con los conocimientos de sus ancestros, especialmente los relacionados con las áreas de la salud, que los colonizadores asociaron con la idea europea de la brujería.

La creación de nuevas repúblicas en el siglo XIX no hizo nada para acabar con esas condiciones. Los nuevos países continuaron muchas de esas prácticas y desarrollaron, a través de sus políticas educativas y culturales, la homogeneización de las imágenes nacionales, la negación de la diferencia, que al menos por sutiles medios ocultos, sigue aislando a estos pueblos y negándolo todo: su cosmovisión, idiomas, conocimientos y valores.

Un aspecto importante del problema político-social, educativo y epistemológico es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esa historia de prohibiciones y exclusiones no ha terminado, sino que continúa en diversas formas en las escuelas y universidades modernas tradicionales². Otro aspecto importante es que no culminó la explotación del territorio, el racismo, el genocidio o la imposición de un determinado modelo de desarrollo.

Por lo tanto, todos estos temas son elementos clave en la relación entre los pueblos indígenas, los estados, las universidades y otras instituciones de educación superior, e influyen en cómo los estados responden a las demandas y propuestas de los pueblos y organizaciones indígenas en materia educativa. (no sólo en los niveles superiores, sino en todos los niveles), así como en la desconfianza que muchas veces estas personas sienten hacia las iniciativas de los países y sus instituciones.

En esta breve reseña de aspectos contextuales, es importante señalar que las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen actualmente los derechos de los pueblos indígenas al idioma, educación, identidad y otros derechos relacionados. Hasta el momento, este reconocimiento ha sido consagrado en las constituciones de 16 países latinoamericanos, convenientemente enumerados: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A eso se suma el hecho de que catorce países latinoamericanos han ratificado un documento internacional muy importante: el Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. De acuerdo con

² En este texto se denomina *convencionales* a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas otras, según los casos, se denominan *interculturales* y/o *indígenas*.

esta Convención y las constituciones de los países antes mencionados, los países que han ratificado este documento internacional deben cumplir con sus disposiciones. No es posible entrar aquí en muchos detalles, pero al menos debe señalarse, que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio núm. 169 establecen derechos especiales para los pueblos indígenas “en todos los niveles de educación” (artículo 26), es decir también de educación superior. Además, el artículo 27 del disponer en particular:

[Los programas educativos de estos pueblos deben] satisfacer sus necesidades especiales e incluir su historia, conocimientos y habilidades, sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales e individuos calificados. la institución asegura la capacitación y la participación de los miembros de estos países en la preparación e implementación de los programas de capacitación, de modo que la responsabilidad de la implementación de estos programas se transfiera gradualmente a los países mencionados si es necesario; [Y finalmente, dispone que]

Los Gobiernos reconocen el derecho de esos pueblos a establecer sus propias instituciones educativas, siempre que dichas instituciones cumplan con los requisitos mínimos que establezca la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Para ello se deberán aportar los recursos correspondientes.³ (Disponible en Internet: Fecha de consulta: 06.12.201).

Sin embargo, el Convenio No. 169 de la OIT no es el único documento internacional que establece disposiciones en la materia, como lo es el Convenio Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Convenio Internacional No.4 sobre Derechos Económicos, y Sociales. Discriminación, plazas culturales. Derechos humanos (1966), Declaración de la ONU sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas (1992),

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de las Culturas.

Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), Declaración de las Naciones Unidas sobre el Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Sin embargo, un estudio realizado por UNESCO-IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) permitió en la mayoría de los casos que las disposiciones del mencionado Convenio No. 169 de la OIT siguieran la implementación obligatoria del Convenio señala que las normas constitucionales y legales que lo ratificaron aún tienen poco efecto práctico en los países en cuestión.

Lo dispuesto en estas normas jurídicas se expresa muy parcialmente en políticas públicas y menos aún en prácticas institucionales concretas; Tampoco están mayoritariamente en las políticas y prácticas de las universidades y otras instituciones tradicionales de educación superior. Durante esta larga historia, el desarrollo de varios factores internacionales, luchas indígenas y varios actores sociales no indígenas, especialmente en los últimos dos décadas, organizaciones indígenas crearon programas, universidades y otros colegios, ya sea de forma independiente o en colaboración con universidades y otros colegios tradicionales.

Mientras tanto, algunos países, universidades y otras instituciones tradicionales de educación superior, organizaciones no gubernamentales, fundaciones y agencias de cooperación internacional han creado otras y también han creado políticas y programas especiales. Todo esto ha resultado en un panorama bastante diverso de experiencias de educación superior colaborativas entre pueblos indígenas, universidades y otros colegios y otros actores, con sus logros, problemas, desafíos y conflictos.

Los Estados encargados de otorgar reconocimiento y/o acreditación, obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores

docentes y de investigación y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas, dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, insuficiencia de becas.

2.3 EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA BASADA EN SABERES Y CONOCIMIENTOS PROPIOS EN BOLIVIA

La educación es uno de los pilares de los derechos humanos, la herramienta más importante para lograr el desarrollo individual y colectivo. Los nativos incluyeron educación relacionada con dimensiones políticas, sociales, físicas, espirituales, culturales y ambientales en sus reclamos. El informe presentado a la Asamblea General del Mecanismo de Expertos de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas el 31 de agosto de 2009 revisa la alarmante situación de los pueblos indígenas en relación con la educación y formula algunas recomendaciones importantes que, debido a su extensión, no puede citarse en este texto.

En general, enfatiza que los Estados miembros deben prestar especial atención al derecho de los pueblos indígenas a la educación³. Los pueblos indígenas son uno de los sectores sociales con los índices de pobreza más altos y al mismo tiempo abiertos a un universalismo monolítico. La educación que socava las formas y lenguajes tradicionales e institucionaliza creencias foráneas con actitudes discriminatorias. En América Latina, la educación ha adquirido un importante significado político para lograr una sociedad más justa y humana, que es demandada por los pueblos indígenas.

La educación juega un papel importante en los requerimientos de protección de sus países y territorios, y en el proceso de cambio que se ha

³ Naciones Unidas, Asamblea General (A/HRC/12/33) “Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación. Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”, 31 de agosto de 2009. Disponible en línea: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7976.pdf?view=1> Fecha de consulta: 08/08/2014.

desarrollado en Bolivia. La educación es el pilar de la enmienda para lograr una sociedad más justa; se refiere específicamente a la formación de docentes y nuevos profesionales. La educación es un medio para crear tolerancia, fortalecer los conocimientos tradicionales y la conciencia política, cultural, social e histórica, una compensación justa para que las personas accedan a la educación dentro de la familia local, se respetan y se considera su potencial aporte en todos los niveles educativos: primaria, secundaria y universitaria.

En los últimos años, la educación se ha convertido en un importante vehículo de cambio a través de estándares nacionales e internacionales, reflejados en las constituciones políticas nacionales y las políticas educativas nacionales. A nivel internacional, la autoeducación colectiva basada en derechos está incluida en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

La educación superior indígena se enmarca en el contexto de procesos de cambio, basados en discursos de descolonización que cuestionan las formas tradicionales de educación y se presentan como alternativas a la liberación y descolonización de la educación. Por lo tanto, es necesario preguntarse cómo la educación superior indígena implementa los esfuerzos de descolonización. Este proceso ha estado siempre oculto en la memoria de las naciones desde la invasión española, acumulación de riquezas y diversas estrategias de miseria. Es decir, países con mucha riqueza y capital concentrado y países con recursos naturales, que sin embargo son explotados y descuidados con la naturaleza.

La colonia se fundamenta en una forma de superioridad, se fundamenta en la racionalidad de un ser superior, donde la civilización occidental asume e impone una lógica racional válida y actualizada en todos los ámbitos de la vida, ignorando el diálogo con los demás (gente indígena). Esta supuesta superioridad se inserta en diversas relaciones sociales bajo relaciones subjetivas, que en el proceso cotidiano se producen y repiten en la vida real. Pero al mismo tiempo transformaciones de la subjetividad a

partir de la identidad, la historia, la memoria histórica, las conocidas rebeliones, nos obligan a considerar la descolonización.

En el caso de Bolivia, esto se presenta con más fuerza desde la década de 1980 como un efecto subjetivo del 500 aniversario de la colonización europea, cuando los pueblos andinos y amazónicos participaron en el antiguo proceso de reconstrucción, estructuras organizativas, políticas, regionales, autoridades administrativas locales o sus propios gobiernos, que tienen fuertes características de administración tradicional, es decir, reconstrucción del ayllu, en otros casos aún vigente autoridad tradicional se llama: fortalecimiento de la autoridad tradicional.

La construcción de la subjetividad, expresada en la recreación de ayllu, marka, capitanes, inicia nuestro empeño por buscar nuestra propia historia, nuestro propio sentido, para volver a ser nosotros mismos, como un acto libre e independiente de búsqueda de naciones el derecho a la autodeterminación y al autodesarrollo. Estas son las razones que buscan nuevamente el inicio de la descolonización como respuesta al poder colonial, la restauración de un estado multiétnico según el principio del respeto a su pensamiento e historia, lo que conduce a la consideración de la descolonización en la educación.

En todos los niveles educativos: primaria, secundaria y universitaria. En los últimos años, la educación se ha convertido en un importante vehículo de cambio a través de estándares nacionales e internacionales, reflejados en las constituciones políticas nacionales. A nivel internacional, la autoformación basada en derechos colectivos está incluida en la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. La educación superior indígena se enmarca en el contexto de procesos de cambio, basados en discursos descolonizadores que cuestionan las tradiciones, formas de educación y se presentan como alternativas a la liberación y descolonización de la educación. Por lo tanto, es necesario preguntarse cómo la educación superior indígena implementa los esfuerzos de descolonización.

Este proceso ha estado siempre oculto en la memoria de las naciones desde la invasión española, acumulación de riquezas y diversas estrategias de miseria. Es decir, países con mucha riqueza y capital concentrado y países con recursos naturales, que sin embargo son explotados y descuidados con la naturaleza. La colonia se fundamenta en una forma de superioridad, se fundamenta en la racionalidad de un ser superior, donde la

civilización occidental asume e impone una lógica racional válida y actualizada en todos los ámbitos de la vida, ignorando el diálogo con los demás (gente indígena).

Esta supuesta superioridad se inserta en diversas relaciones sociales bajo relaciones subjetivas, que en el proceso cotidiano se producen y repiten en la vida real. Pero al mismo tiempo transformaciones de la subjetividad a partir de la identidad, la historia, la memoria histórica, las conocidas rebeliones, nos obligan a considerar la descolonización. En el caso de Bolivia, esto se presenta con más fuerza desde la década de 1980 como un efecto subjetivo del 500 aniversario de la colonización europea, cuando los pueblos andinos y amazónicos participaron en el antiguo proceso de reconstrucción, estructuras organizativas, políticas, regionales, autoridades administrativas locales o sus propios gobiernos, que tienen fuertes características de administración tradicional, es decir, reconstrucción del ayllu, en otros casos aún vigente autoridad tradicional se llama: fortalecimiento de la autoridad tradicional.

La construcción de la subjetividad, expresada en la recreación de ayllu, marka, capitanes, inicia nuestro empeño por buscar nuestra propia historia, nuestro propio sentido, para volver a ser nosotros mismos, como un acto libre e independiente de búsqueda de naciones el derecho a la autodeterminación y al autodesarrollo. Estas son las razones que buscan nuevamente el inicio de la descolonización como respuesta al poder colonial, la restauración de un estado multiétnico según el principio del respeto a su pensamiento e historia, lo que conduce a la consideración de la descolonización en la educación.

La descolonización es un retorno al camino de thakhi, un principio filosófico que ve el poder político como un servicio. La autoridad es el líder que guía a la sociedad, al pueblo por el camino de thakhi como expresión de su propio poder en igualdad con el estado y sus expresiones políticas y sociales. Descolonización en la Educación tiene como objetivo deshacer siglos de opresión, destrucción, marginación y racismo. La restauración del pensamiento y del qamasa (poder y energía internos) es la condición que debe dismantelar el dominio y el pensamiento coloniales.

2.3.1 EDUCACIÓN, HISTORIA Y MEMORIA DE BOLIVIA

La historia de los ancestros y su lucha por recuperar sus derechos revela que estuvieron constante y sistemáticamente negados por la modernidad occidental. Restaurar suma qamaña además del respeto al territorio, en la proyección política de Pachakuti está el respeto a la idea de pacha, que se manifiesta como una descolonización ideológica y política basada en tres pilares: el respeto a la identidad, al territorio y autodeterminación.

La educación de los pueblos indígenas en el contexto nacional es una reivindicación y una lucha de larga data, en primer lugar, por la protección de las tierras y territorios. Un hito importante que marca a los pueblos indígenas es el remate de tierras comunales (1864-1871), basado en el decreto de Simón Bolívar del 8 de abril de 1824, que suprimió las comunidades indígenas cuyas tierras poseían propiedad del Estado. José Ballivián fue más allá en este proceso el 14/12/18 2, cuando anunció que todas las tierras comunitarias serían propiedad del Estado y que tales tierras indígenas eran el inicio de la posible capitulación definitiva de aquellas tierras⁴.

Un año después, el 20 de marzo de 1866, el gobierno de Melgarejo, por decreto supremo, declaró la ocupación de los territorios de las comunidades indígenas subordinadas a los indios a la finca como mano de obra gratuita. Además, la venta de municipios al precio más bajo condujo a la usurpación de tierras en nombre de la tasación y subasta de tierras.

La usurpación y apropiación de estas tierras se dio de formas diferentes a través de martilleros y visitantes de tierras, seguido de desalojos y masacres en las ciudades. Y también sucedió que en un principio el amparo se usó para comprar y vender terrenos, supuestamente la legalidad, pero luego siguieron ocupando grandes municipios con violencia.

⁴ Esteban Ticona, El escribano de los caciques apoderados, La Paz, Hisbol y THOA, 1992.

2.4 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

Ecuador tiene 14.483.499 habitantes y una estructura demográfica según autodefinición cultural y costumbre: 71,93% mestizo; 7,03% nativos; 7,19% afroecuatorianos, negros y mulatos; 6,09% blancos 7,39% montubios⁵. La población estudiantil constituye el 57% del total mientras que los de la población de años que estudian educación superior (ES) por vocación constituyen el 1% del total de la población.

En la tabla 2.1 se muestran los valores absolutos de la población ecuatoriana al participar en el nivel educativo que ofrece el sistema educativo del Ecuador.

⁵ Datos utilizados del censo de población, realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. Véase www.inec.gob.ec.

Tabla 1.1

Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura, rangos de edad y niveles educativos esperados.

Nivel educativo esperado	Rangos de edad (en años)	Afroecuatoriano/a Afrodescendiente,					Total	
		Indígena	Negro/a, Mulato/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a Otro/a		
Educación general básica	5-14	255899	231603	210106	2187613	172156	8771	3066148
Bachillerato	15-17	68649	64646	55834	629807	47068	2710	868714
Educación Superior profesional	18-25	149231	166727	135630	1525842	109828	8376	2095634
Educación Superior posgrado	26-35	141007	175480	166283	1591323	124106	9770	2207969
Total	5-35	614786	638456	567853	5934585	453158	29627	8238465

Fuente: INEC, Censo de Población 2010

Tiene una población de 2.095.634 entre 18 y 25 años de edad, de los cuales podrían obtener educación superior, 451.588. (22% en ese grupo de edad), se identifican como indígenas, afroecuatorianos, ecuatoriano o en montubios.

A través de organizaciones y movimientos políticos, estos pobladores y otros lucharon por una educación que tome en cuenta variables culturales en su diseño e implementación⁶. Algunos de esos pobladores que fueron identificados como parte de grupos históricamente discriminados o marginados fueron liderados para derribar las barreras estructurales más notorias para el acceso a la educación superior, como la situación económica o la falta de niveles educativos previos y estudiar o cursar estudios superiores.

La Tabla 2.2 muestra el número de personas de 18 a 25 años que identificaron en su cultura y práctica la ES como el nivel más alto de educación que han tenido o estudiado.

⁶ Aunque transcultural, significado cultural, o cualquier otro término que se refiera a la diferencia cultural tiene diferentes significados dependiendo del contexto en que se forme, en Ecuador - como en la mayoría de los casos en Latinoamérica - son esos términos diferencias étnico-culturales entre indígenas y afrodescendientes. posiciones teóricas que no están de acuerdo con esta comprensión limitada de la interculturalidad; sin embargo, como punto de partida, es importante recalcar que los agentes en el Ecuador -y especialmente en educación- utilizan su agencia en esta forma limitada de entender el concepto

Tabla 2.2

Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura y costumbres en rango esperado para cursar ES

Edad	Afroecuatoriano/a Afrodescendiente,						Total
	Indígena	Negro/a, Mulato/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a	
18	994	1600	1354	41047	2603	125	47723
19	1355	2161	1740	55714	3705	215	64890
20	1699	2655	1915	61665	4286	246	72466
21	1726	2805	1856	62270	4500	269	73426
22	1785	2820	1863	63868	4508	277	75121
23	1684	2673	1758	61412	4304	322	72153
24	1601	2620	1740	58943	4012	289	69205
25	1425	2616	1567	57088	3885	284	66865
Total	12269	19950	13793	462007	31803	2027	541849

Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

Un total de 46.012 personas pertenecían a los grupos anteriores, de las cuales, según el censo de población de 2010. Representa el 10% de los 451.588 y en un grupo de 2% la población total. Esto nos permite notar que cuando se trata de educación superior para los pueblos y naciones del Ecuador, el tema del acceso es el primero de muchos problemas que la sociedad ecuatoriana se enfrenta. Hay varias explicaciones, y aunque las razones de esta situación no pueden atribuirse a un factor, ideología, hito histórico, o persona o grupo, no ayudan a comprender y resolver la situación de esos problemas, explicaciones que por ser comprensivas diluyen causas y obligaciones en toda la sociedad, todas estructuras, toda la historia o todas las interpretaciones posibles. Mirando las características de los 18 pueblos indígenas y 14 nacionalidades del Ecuador, que no son homogéneos y no tienen la misma agenda política, la realidad de acceso a la

educación superior no es muy diferente⁷. La Tabla 2.3 muestra individuos autoidentificados por indígena y nacionalidad y edad 18- 25 años.

Tabla 2.3

Población ecuatoriana perteneciente a nacionalidades
y pueblos indígenas entre 18 y 25 años⁴
Edad

Nacionalidad/ Pueblo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Awa	109	114	115	104	83	71	78	86	760
Achuar	179	163	142	139	130	132	167	120	1172
Chachi	168	166	193	150	182	124	160	139	1282

⁷ Las luchas sociales de los movimientos indígenas, afrodescendientes y montubios son diversas y, en ocasiones, la educación, y en especial la educación superior, puede pasar a un segundo plano frente a temas que los movimientos o los líderes de base ven como prioritarios, como las movilizaciones contra el uso de los recursos naturales. (minería, petróleo) o en agua o tierra. Sin embargo, la educación es una lucha histórica y existe en el tiempo presente.

Edad

Nacionalidad/ Pueblo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Cofan	39	20	34	25	34	19	25	18	214
Epera	9	8	5	8	12	5	15	21	83
Siona	8	15	7	8	9	10	6	5	68
Secoya	7	14	11	11	16	6	12	6	83
Shiwiar	30	21	23	29	19	26	9	22	179
Shuar	1688	1418	1408	1204	1379	1248	1246	1152	10743
Tsachila	67	60	64	46	63	52	63	53	468
Worani	64	41	47	45	48	50	46	30	371
Zapara	11	19	8	9	6	6	8	3	70
Andoa	142	142	135	130	131	111	117	120	1028
Kichwa	15897	13518	13610	12260	13444	12735	11599	12017	105080
Manta	8	5	6	4	8	-	5	3	39
Huancavilca	27	33	32	35	28	29	29	27	240
Otras nacionalidades	433	379	420	377	421	397	390	359	3176
Se ignora	3065	2719	2952	2803	3141	3284	3039	3172	24175
Total	21951	18855	19212	17387	19154	18305	17014	17353	149231

Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

Las cifras mostradas corresponden a posibles estudiantes terciarios indígenas en 2010, mientras que la siguiente tabla (2.4) muestra el número

de personas de diversos orígenes indígenas y étnicos, estudiantes terciarios de edad y personas con obtención de un título profesional, lo cual contestaron como el nivel más alto de estudio.

Tabla 2.4

*Población perteneciente a nacionalidades y pueblos indígenas
entre 18 y 25 años que cursa o cursó ES*
Edad

Nacionalidad/ Pueblo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Awa	-	2	-	-	-	1	2	1	6
Achuar	3	7	5	7	4	10	14	5	55
Chachi	-	4	5	3	9	7	10	8	46

Nacionalidad/ Pueblo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Cofan	1	1	1	1	1	2	2	4	13
Epera	-	-	2	2	-	-	-	8	12
Siona	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Secoya	-	1	-	-	2	-	-	-	3
Shiwiar	-	-	-	1	3	-	2	2	8
Shuar	25	30	56	50	57	49	56	56	379
Tsachila	2	1	1	4	4	6	6	4	28
Worani	1	-	-	4	4	3	5	2	19
Zapara	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Andoa	4	10	10	15	14	10	8	9	80
Kichwa	782	1056	1283	1291	1289	1251	1118	970	9040
Manta	3	1	1	0	0	0	2	0	7
Huancavilca	6	3	2	3	2	4	3	4	27
Otros pueblos	16	21	28	25	39	22	37	30	218
Se ignora	151	217	305	319	357	319	336	322	2326
Total	994	1355	1699	1726	1785	1684	1601	1425	12269

Fuente: INEC, Censo de Población 2010

De la interpretación correspondiente de las tablas se pueden esperar varios puntos de partida para diversidad cultural e interculturalidad y educación superior en Ecuador. Ahora se mencionan los más importantes para este texto:

1. Ecuador es un país étnica y culturalmente diverso con población perteneciente a un grupo históricamente discriminado o marginado (21% es indígenas, afrodescendientes o Montubio).

2. Del 7% población del país existen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas.

3. Afrodescendientes, montubios e indígenas - nacionalidades y pueblos indígenas diferentes - pocos estudian o tienen educación superior en los grupos de edad esperados. En promedio, en 2010, el 10,2 por ciento de las personas que se identificaron en alguno de estos grupos respondieron que estudiaron o están estudiando en este nivel educativo.

4. El bajo porcentaje de acceso a la educación superior es un problema para toda la población, pero un problema más importante para personas de las ciudades y etnias del Ecuador. La diferencia entre el porcentaje de individuos que se identifican como mestizos (30,28%) y caucásicos (28,96%), que dicen estudiar o investigar ES, y los que dan la misma respuesta e identificar a indígenas (8,22%), afrodescendientes (11,97%) o montubios (10,17%) un promedio de 19,5 puntos porcentuales.

El propósito de presentar estas cifras es brindar un panorama muy limitado de la diversidad cultural en el Ecuador, históricamente grupos discriminados o de exclusión, de los cuales son nacionalidades y pueblos indígenas y sólo tienen un aspecto de su relación con ES. Sin embargo, el propósito no es brindar un análisis cuantitativo del problema del acceso a la educación superior de las personas de origen étnico y nacional en el Ecuador, sino demostrar que el tema de la diversidad es tanto potencial como efectivamente culturalmente superior la educación no es baladí, aunque esté enfocada desde la perspectiva de las minorías étnicas y culturales.

Las diferencias culturales y su relación con el conocimiento no es un problema minoritario, sino parte del contexto en el que se produce y reproduce el conocimiento. Del mismo modo, el acceso a la educación no es un problema minoritario, sino un problema que se agrava en unos grupos más que en otros. En el campo especial de la educación superior donde la producción y reproducción del conocimiento coincide con las diferencias culturales de todos los agentes, las preguntas a abordar y las preguntas a responder presentan desafíos teóricos y prácticos a los agentes e instituciones. empresa.

Si bien existen razones estructurales que impiden que las personas ingresen a la educación superior especialmente en la edad prevista para su curso todavía ingresan personas. ¿Qué sucede con las personas cuando ingresan a la universidad, donde deben enfrentar las tensiones inherentes a las relaciones interculturales? entrar en ES? ¿Qué opciones crean los agentes para enfrentar los desafíos tanto de la diversidad de individuos como de la participación de la información del dominio de la ES?

Muchos países latinoamericanos que expresan su interés por la ES en relación con la diversidad cultural lo han hecho en sus constituciones o en otros decretos, instituciones o planes. También hay experiencias diferentes de actores gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan iniciativas para implementar políticas que van más allá de la ES y su acceso a los pueblos indígenas y afrodescendientes explorando así formas de inclusión del conocimiento, producción de dicho conocimiento y regímenes.

Transmisiones que no concuerdan con lo que tradicionalmente circula en la academia o la ciencia.⁶ Esto se hace analizando las políticas nacionales implementadas por actores, tanto gubernamentales como no gubernamentales, para abordar aspectos diferentes de la relación entre la socioeconomía y la diversidad cultural. Esta presentación señala casos donde algunos aspectos de estas respuestas son omitidos o contradicen sus intenciones, con la motivación de contribuir a la reflexión intercultural ES con el objetivo de encontrar soluciones a este problema en la ES del sistema ecuatoriano.

2.5 EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ. LA DECOLONIALIDAD DEL SABER UNIVERSITARIO

La importancia de la universidad peruana no solo ha aumentado en los últimos años, en parte gracias a la nueva ley 30220 de 2014, sino que también ha demostrado ser central para entender la naturaleza de la sociedad peruana. Para ello es necesario entender las principales tendencias del desarrollo histórico de la Universidad del Perú, que caracterizan su

actual constitución. Vías que crean continuidad con los marcos de la universidad. El proceso de la universidad está indiscutiblemente ligado a la historia de la Universidad de San Marcos. Subrayando el desarrollo de San Marcos se traza el sugerente proceso que muestra cómo la Universidad del Perú está mayormente involucrada directamente en su labor educativa.

Trazar la marcha histórica de San Marcos permite destacar el marco central del proceso de formación de la Universidad del Perú. Aquí es interesante resaltar las principales tendencias que definen la naturaleza de una universidad realmente existente en el siglo XXI. San Marcos fue fundada como universidad teológica en 1551. Durante los dos primeros siglos, el siglo XVI y XVII, se fundó en 52 prácticas pastorales en la conquista espiritual de los pueblos indígenas y 55 en la dominación del Perú.

San Marcos fue creado claramente como "real y papal" (Burga 2008:22), combinando la presencia del estado colonial, que proporcionaba sus principales ingresos, y el poder académico y pastoral de la Iglesia, especialmente los dominicos trabajo y acceso a los profesores. La finalidad de este tipo de universidad era "iluminar" a los conquistadores con la palabra de Dios y prepararlos para catequizar a los indígenas sujetos bajo el pretexto de formar cristianos y hombres occidentales según la visión y expansión de Europa, la Nueva Era, que siguió a la conquista del Nuevo Mundo.

Sólo eran admitidos en la universidad los que lograban acreditar "sangre pura" (Loayza 2006: 6), que pertenecían al linaje de los conquistadores y sus descendientes sin mezclarse con indios y otras castas inferiores. La Universidad de San Marcos fue construida para que los indígenas, que naturalmente eran considerados inferiores, fueran racialmente marginados y lo más importante, el conocimiento indígena fue destruido y subordinado por el pensamiento colonial a la superioridad epistemológica del conocimiento europeo.

Si el poco saber indígena se asocia a las universidades, hubo que incorporarlas a la fe cristiana, aislándolas de su contexto histórico y despojándolas de su identidad. La organización de la Universidad de San Marcos se asemejaba a la fuerza panóptica con la que hoy controlaría: se requería estrictamente el acceso, la vigilancia y la inspección diaria de los

estudiantes y profesores. De esta manera, la Universidad de San Marcos crea un modelo que enseña la conquista espiritual catequética, haciendo "desechables" las vidas indígenas y convirtiéndolas en "rechazados" objetos usados y controlados únicamente por las necesidades humanas expansión europea.

En este contexto, no es de extrañar que San Marcos estableciera un sistema de control disciplinario y académico a través de "facultades" y cátedras operando en compartimentos estancos cerrados, que establecieron una jerarquía vertical y autoritaria del saber cristiano europeizado. La universidad fue inaugurada con las facultades de teología y arte, y a fines del virreinato se le agregaron las facultades de filosofía, derecho y medicina. La teología tiene un lugar importante en la estructura cognoscitiva: el conocimiento es la pronta expresión de la revelación divina de la creación, dirigida en los primeros siglos de la colonia bajo la autoridad pastoral y evangélica de la universidad.

Es así como se fortalecen los cimientos de la episteme eurocéntrica, que marca el horizonte de la modernidad, representa la imaginación, la memoria histórica y la perspectiva del saber, a través de la cual se pueden estructurar todas las subjetividades de los pueblos en un gran discurso universal. El principal eje de poder es en el sur de Europa que impone un pensamiento que desarraiga, subyuga e invisibiliza saberes indígenas.

Una universidad teológica buscó crear un pensamiento universal homogéneo y buscó destruir la heterogeneidad epistémica del nuevo mundo. En los dos primeros siglos, la universidad peruana fue una forma de colonialismo porque impuso su contenido epistémico a los instrumentos pastorales de los conquistadores europeos y criollos, pero sobre todo condenó la exclusión de la espiritualidad indígena. y organizó a católicos modernos tempranos para disciplinar el conocimiento en el sur de Europa.

Por su parte, la Universidad de San Marcos conoció importantes fluctuaciones desde la segunda mitad del siglo XVIII que la marcaron hasta principios del siglo XX, proceso que se inició con las reformas e irradiaciones borbónicas de las corrientes de pensamiento de la Ilustración. El virrey Manuel de Amat fue el encargado de organizar la educación y la reforma universitaria con el Real Decreto de 25 de octubre de 1768, y de redactar la Constitución de la Real Universidad de 1771.

Las reformas borbónicas que se hicieron tarde para aumentar el poder estatal, reducir la influencia política de la aristocracia criolla de y restaurar el dominio español. Como sucedió en otros países europeos, la dinastía borbónica trató de hacer del país el eje práctico principal del gobierno.

El Estado tomó el control de la Universidad de San Marcos, su administración, financiamiento, estructura académica, planes de estudio y selección de profesores. Se suprime la autonomía de la universidad en nombre de la "causa del estado" y se transforma ahora en un aparato de gobierno encargado de "organizar" y "regular" todos los elementos de la sociedad.

Las propuestas de Borbón parecen intentar reorganizar el desarrollo académico de la universidad. Propusieron, con poco éxito, la creación de facultades técnicas, que trataban de restarle proporcionalmente importancia a la teología, porque gran parte de ella se hacía a través de la evangelización de las almas. Pero en la universidad, la antigua herencia y preferencia aristocrática promovieron la legitimidad de la facultad de arte y filosofía, prefiriendo una combinación de cultura criolla elitista y discurso retórico para dominar la educación superior, "en el sentido aristocrático y en el sentido eclesiástico" y concepto literario' (Mariátegui 1971: 106).

En la práctica, la Universidad Mayor de San Marcos siguió conservando la disciplina y estructura selvática de una organización académica que busca incentivar la enseñanza de conocimientos útiles y prácticos. Se establecieron dos facultades: la Facultad de Medicina en 1856 y la Facultad de Ciencias Políticas y de la Administración en 1876, mientras que en 1876 se inició la Escuela de Puentes, Caminos y Vías. Se intentarían las nuevas facultades y la Escuela desarrollar conocimientos útiles para construir caminos, construir puentes, mejorar cultivos y controlar enfermedades.

Así, la ciencia comienza a definirse como una forma racional de hacer comprensible el mundo, cuyo fin es buscar acciones socialmente útiles y acciones en interés del Estado. Pero la introducción de conocimientos útiles y la revalorización de la profesión "mecánica" llevó a la necesidad de adquirir "habilidades" prácticas que los aristócratas criollos se resistían a adoptar:

"Oficios mecánicos" que eran propios de indios, mestizos y no "pueblos propios" que estudiaban en San Marcos. Las reformas fracasaron, se convirtieron en un discurso retórico que no podía ser utilizado en el contexto dominado por el privilegio de casta.

Las raíces coloniales de la universidad no se podían cambiar, la colonia permeaba todo su entramado cultural, la tarea principal era educar a los hijos de familias oligárquicas para las profesiones públicas de médicos y abogados y organizaciones religiosas, negando el acceso a la mayoría de indígenas, pueblos y especialmente el conocimiento de sus antepasados. En este sentido, es importante el cultivo retórico de la filosofía y el arte en la Universidad de San Marcos considerando principalmente el interés de la sociedad aristocrática colonial y el "objetivo estatal" de occidentalizar y destruir a los pueblos indígenas vida cultural y social.

Moralizar las costumbres y promover los valores del "buen habla" y el "buen sentir" (Castro-Gómez 2014) se basa sobre todo en la continuación de la diferencia de estatus del "pueblo propio" criollo-blanco con el nativo, el ciudadano con el campesino y el bárbaro civilizado. Las antiguas clases gobernantes dependían de la educación literaria y humana, caracterizada por discursos retóricos y científicos que posibilitaban la marginación de los pueblos indígenas, diferenciándose cultural y racialmente de otros sectores sociales.

El culto retórico a las humanidades fomentó la orientación de la universidad hacia la formación de abogados y médicos, a diferencia del trabajo manual y trabajo deshonroso de los indígenas. Las distinciones de estatus se basaban en una naturaleza aristocrática que permitía la separación no solo culturalmente, sino principalmente de cuerpos racializados a través de costumbres, estilos y comportamientos de casta. La herencia colonial de la Universidad de San Marcos se origina a principios del siglo XX.

De la misma manera, la independencia promovió ideas sobre la ilustración y la igualdad social, que se convirtieron en discursos vacíos y, en los que solo prevaleció el espíritu del viejo oligarca-criollo. Según el censo de 1876, la mayoría de la población estaba formada por el 57 por ciento de los indígenas que no pudieron asistir a la Universidad de San Marcos por inferioridad racial y prácticas bárbaras. La universidad fue un campo de reproducción de la estructura colonial, el privilegio aristocrático de la educación fue la separación de la casta criolla blanca y la marginación

de los pueblos indígenas, practicada a través del acceso humano y el control directo.

Al inicio de los "puros de sangre" y conocimientos y prácticas eclesiásticas de cuidado de las almas desde los primeros siglos de la conquista, se destacaría el sometimiento de los cuerpos racializados a través del dominio oligárquico-criollo y retórico. "buenas maneras" y prácticas "civilizadas". Con la crisis del Estado oligárquico y el desarrollo de la globalización, se inició en el Perú un nuevo proceso de vida universitaria. Se destacan el estatuto general de la Universidad del Perú de 1946 y la Ley Universitaria 13417 de 1960, años después. En la segunda mitad del siglo XX nace la "reforma silenciosa", cuyo contenido modernizador se refleja hasta el día de hoy.

El Estado, junto con el sector privado, es uno de los protagonistas en promover la comercialización de la educación superior. La modernización de la universidad peruana que se inició con la reforma de Córdoba (1918), que incluyó un espíritu estudiantil demoliberal contra las viejas castas aristocráticas. La respuesta fue cerrar la Universidad de San Marcos (1932-1935), silenciar su ideología con el régimen dictatorial o integrarla a los esfuerzos reformistas recibidos por el Estado.

2.6 LA HISTORIA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

La educación inclusiva se refiere a la gestión, transformación y adecuación de las instituciones de educación superior (IES) a los factores que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes diversos con el fin de diseñar procesos educativos inclusivos en los programas académicos y promover la formación de docentes inclusivos; generar procesos de investigación para la educación inclusiva y la calidad educativa desde un enfoque inclusivo.

Blanco (1999) afirma que la educación inclusiva requiere una visión diferente de la educación común, basada en la heterogeneidad más que en la homogeneidad, es decir, las universidades deben promover y valorar la

diversidad cultural del estudiantado para promover su participación como sujetos de derechos. El concepto de educación superior inclusiva y sus dimensiones deben ser abordados y comprendidos para evitar entrar en interpretaciones incorrectas, como los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva. En este sentido, la inclusión educativa promueve la identificación de obstáculos para el aprendizaje y la participación de determinado grupo social en su situación de aprendizaje en el aula (Ministerio de Educación, 2013).

Es una educación diseñada para una minoría de estudiantes. La educación inclusiva incluye derechos constitucionales en las políticas y estrategias publicadas en el menú para delimitar su finalidad y reflejar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los diferentes grupos poblacionales, identificar barreras para el aprendizaje en las instituciones de educación superior y asegurar la atención a la diversidad.

La educación inclusiva está lejos de la inclusión educativa, porque todos los estudiantes son incluidos en aulas diversas e inclusivas (Stainback y Stainback, 1999) con el apoyo del liderazgo directivo, administrativo, financiero, académico y comunitario en las universidades de Colombia. Al respecto, Fayad afirma que hay un giro lingüístico y conceptual importante al hablar de inclusión: Porque [no inclusivo] se refiere a la inclusión en diferentes órdenes, donde distintas formas de inclusión logran fortalecer y moldear la capacidad que se falta” entrar sin formas hegemónicas o uso de fuerzas que no permitan el desarrollo del derecho o entorpezcan las posibilidades de este proceso. (2010, p. 2).

Colombia es considerada un país multiétnico y pluricultural, su población diversa recibe educación superior para cambiar sus vidas, familias y contribuir al desarrollo de las regiones. Parte del problema de la educación superior en Colombia está relacionado con:

- a) Problemas de acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables y diversas (etnias, víctimas de conflictos armados, personas con discapacidad, gitanos, lgtbi, fronterizos, campesinos, etc.).
- b) Altas tasas de deserción y fracaso estudiantil que afectan la retención y graduación de los estudiantes. Según la Encuesta de Inclusión Masculina o Acceso a la Educación Superior Terminada en 2012, la matrícula de educación superior a nivel nacional fue

de 2.3%; la proporción de abandonos es del 5,3% y la proporción de egresados es del 33,6% (hombres, 2013). En este sentido, en un escenario de posconflicto o de construcción de paz, las instituciones de educación superior colombianas deben incluir la formación de estudiantes con responsabilidades sociales de grupos étnicos, víctimas de conflictos armados, discapacitados y gitanos, población, LGBTI, fronterizos, campesinos, etc. para crear ambientes de aprendizaje inclusivos con impacto social.

Para promover el liderazgo inclusivo en la educación superior del país, desde septiembre de 2013, Mijet a través del Viceministerio de Educación Superior ha anunciado una política de educación superior inclusiva que tiene como objetivo promover una educación de calidad para todos con respeto y gratitud sus diferencias.

Desde las comprensiones teórico-conceptuales de lo que debe ser la educación superior inclusiva, así como los desafíos que deben enfrentar las universidades para identificar y superar las barreras en el aprendizaje de sus estudiantes, y promover estrategias que aseguran su disponibilidad, sostenibilidad, importancia y fin (Sánchez, 1999, 2003). En el acuerdo sobre educación superior 2034 propuesto por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la educación inclusiva fue considerada uno de los pilares de la proyección del sistema de educación superior hasta 2034, lo que incluye estrategias desarrolladas por las instituciones de educación superior para asegurar el reconocimiento por la diversidad cultural, garantía para aumentar las tasas de accesibilidad, retención y graduación de los estudiantes y reducir la tasa de deserción en la educación superior en Colombia (Mijet y Cesu, 2014).

El tema se desarrolla abordando y discutiendo los desafíos que deben enfrentar las instituciones de educación superior para promover una educación inclusiva igualitaria, que permita brindar una educación de calidad a todos los estudiantes.

La sociedad también es educación, y porque la exclusión y la inclusión también existen en la educación, en cada uno de sus procesos. De Sousa (2010) afirma que para “actuar en el presente más allá de lo que lo hizo aparecer” (p. 8), por lo tanto, todas las sociedades “civilizadas” ahora tienen maestros, métodos y escuelas; es decir, apoyo organizado,

planificado, sistematizado que conozca bien los procesos que facilitan la enseñanza. Nunca encontrarás la historia humana divorciada de la educación, porque van de la mano con factores sociales, políticos, religiosos y hasta naturales, donde las personas que no presentan los factores de igualdad a sus pares sociales quedan aisladas de estos procesos. A continuación, se presenta un resumen histórico que muestra cómo la educación ha enfrentado el problema de la marginación desde la antigüedad.

|2.6.1 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDAD ANTIGUA

La educación en ese momento apuntaba al desarrollo de la guerra y las artes, Melero López (1990) describe en su libro *Cómo vivían en la Grecia antigua*, cómo la gimnasia se valoraba en la formación de nuevos ciudadanos y era la única uno que permitió la participación de . hombres en escenarios educativos. La mujer ahora está completamente excluida del proceso estructurado de enseñanza y reducida al trabajo doméstico. Participar en estos escenarios era un requisito importante para no presentar ninguna discapacidad, lo que conducía a la exclusión de las personas con estas discapacidades. Libros sagrados como la Biblia ya excluían a las mujeres y limitaban las al cuidado doméstico.

El citado texto contiene un buen ejemplo de la antigua escuela, según la organización que creó Jesús con sus doce apóstoles para construir un nuevo evangelio, que también excluía a las mujeres, pues nadie estaba catalogado como discípulo suyo. La posición de la mujer se comparó con la de esclavas, por las que recibieron algunos derechos. Platón buscó un sistema social perfecto en su "República" y dio a las mujeres igualdad con los hombres; sin embargo, era absurdo desde el punto de vista del medio social de la época, porque la mujer era entonces la meta de la razón. Schopenhauer (1960), refiriéndose a en ese momento, comentó: "Por lo tanto, uno debe aprender a aparearse con la pareja causal (el macho) y esta unión dará como resultado una raza mejorada" (p. 10).

Para Aristóteles, la mujer no ocupaba un puesto importante; la reproducción sola, como base de la familia, en la que cada sexo tenía un papel especial en su propia naturaleza; ni siquiera una mujer podía

aprender, porque para Aristóteles la virtud más importante de una mujer era el silencio y la sumisión.

El desarrollo de un liderazgo inclusivo en la educación superior requiere que la dirección acepte tres desafíos:

a) Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto universitario como parte de la política de educación superior inclusiva para hombres (2013).

b) Construir el índice de inclusión de las instituciones de educación superior como herramienta que permita establecer un diagnóstico de la gestión inclusiva de la universidad.

c) Planificar e implementar una política de educación superior inclusiva, que se articule con los factores y características de la educación superior institución universidad Lineamientos de Acreditación emitidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Sensibilización educativa sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto de la universidad como parte de una política de educación superior inclusiva para hombres (2013.)

Hablar de educación superior inclusiva en Colombia se refiere a la universidad del siglo XXI que debe ser revisado como principio rector para involucrar a este liderazgo en la lucha contra la exclusión social. La educación superior en Colombia debe ser un laboratorio social propicio donde se consideren las dinámicas de inclusión y se construyan sociedades inclusivas. En este sentido, existen déficits en la educación superior en Colombia, como lo muestran las estadísticas publicadas por el Sistema de Prevención y Análisis de la Educación Superior (Mehed, 2013), donde, por ejemplo, el Valle del Cauca tenía una cobertura del 34,7%, una tasa de deserción de 8,8% y una tasa de egreso de 30,5%, mientras que a nivel nacional fue de 2,3%; 5,3% y 33,6%.

Los indicadores de calidad de la educación superior del Valle del Cauca no son alentadores, con tasas de matrícula más bajas, tasas de deserción más altas por cohorte y las tasas de graduación más bajas en comparación con el promedio nacional. La Universidad de Colombia debe promover la educación inclusiva en su cultura organizacional de liderazgo, administración, finanzas, liderazgo académico y comunitario como una oportunidad para identificar y superar las barreras al aprendizaje de los

estudiantes y promover la participación de todos, independientemente de su origen étnico, social, político y económico, cultural, lingüística, física, religiosa y geográfica. La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) discutió ... los derechos humanos y los intereses sociales. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho.

Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos de la educación de los ciudadanos y garanticen su pertinencia y calidad. La naturaleza del bien común social [...] se confirma en la medida en que su disponibilidad es un verdadero derecho de todos los ciudadanos. (p.45).

En este contexto, la educación para todos debe ser considerada un derecho humano, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia de 1991: La educación es un derecho individual y un servicio público, misión social. Se utiliza para buscar información, ciencia, tecnología y otros bienes y valores culturales. La educación enseña a los colombianos a respetar los derechos humanos (DDHH), la paz y la democracia; en el trabajo y el ocio para la mejora de la cultura, la ciencia, la tecnología y la protección del medio ambiente, (Artículo 67).

Todo Universidad colombiana, público o privado, necesita un equipo administrativo o un grupo de investigación que interprete y comprenda el concepto de educación superior inclusiva a la luz de la docencia, la investigación, la proyección social, el bienestar institucional y los procesos, estructura y gestión administrativa y financiera, porque una mala interpretación y entendimiento lleva a dirigir o concentrar los esfuerzos del Estado y de las ONGs para apoyar a ciertos grupos sociales y propiciar la marginación de otros grupos.

Los errores conceptuales ocurren cuando se confunde educación inclusiva con inclusión social, inclusión educativa, integración, necesidades educativas especiales, necesidades educativas diferentes, y estas a su vez con barreras para el aprendizaje. En la Guía de Políticas de Educación Superior Inclusiva (2013, p. 24), se presta atención a una dicotomía conceptual existente, pues la educación inclusiva promueve la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y no al revés.

Se plantea la educación inclusiva como una estrategia para promover e implementar el proceso de identificación y superación de barreras de

aprendizaje de la población estudiantil, caracterizando, clasificando, creando proyectos institucionales que promuevan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, construyendo una educación inclusiva una política basada en los derechos humanos que valore la diversidad y la participación para promover la inclusión social en la universidad (Ginè, 2003; Meléndez, 2003).

La participación educativa dista mucho de la educación inclusiva, pues la primera promueve la inclusión de determinados grupos sociales en el sistema educativo. Esto significa que es necesario pensar y posibilitar atraer la atención de una determinada población hacia el sistema educativo, lo cual nació con la inclusión del concepto de integración propio de los sistemas educativos internacionales y nacionales de los años 80 y 90, que fue construido dentro del sistema educativo, marco de necesidades educativas especiales (necesidades) de la población con discapacidad, que incluía a unos y excluía a otros.

Por lo tanto, la educación inclusiva no debe ser vista como un fin específico, ni como un medio o proceso en sí mismo. Ainscow (2001) afirma que la educación inclusiva significa transformar la cultura, la política y la práctica, es decir garantizar que se tengan en cuenta la diversidad y la participación. El primer trabajo sobre educación inclusiva se centró en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general del distrito de Woodstock en Canadá, con la ayuda del padre de la educación inclusiva, el profesor universitario Gordon Porter. Porter (1997) afirma que la educación inclusiva es el proceso de cambiar los sistemas educativos tradicionales para brindar una educación adecuada a todos los estudiantes para eliminar las barreras al aprendizaje y lograr su participación.

Porter (1997) identificó tres factores que posibilitan la creación de instituciones, programas y aulas inclusivas:

Realizar diagnósticos y análisis para orientar la política inclusiva, la gestión y la implementación de programas inclusivos.

Elaborar un programa de descripción de necesidades para la implementación de la formación docente inclusiva.

Implementar pautas para estrategias que apoyen al maestro del salón de clases en la enseñanza en un salón de clases inclusivo, incluidas estrategias de desarrollo del personal, equipos de resolución de problemas entre compañeros, currículo inclusivo y estrategias de instrucción, e instrucción multinivel.

La creación de programas de educación inclusiva se trata de crear una educación de calidad para todos los estudiantes. Los principios de derechos humanos aceptados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Declaración Marco de Salamanca de 1994 de la UNESCO (1994) refuerzan el concepto de educación inclusiva. Tiene como objetivo contribuir a promover el derecho de los estudiantes a la educación, respetando a los estudiantes con problemas de aprendizaje, propiciar espacios de diálogo informativo para el intercambio de información entre los grupos sociales públicos y privados que acuden a las universidades para obtener información y evaluar, entre otras cosas, su condición étnica, social, política, económica, cultural, lingüística, física y geográfica.

Booth y Ainscow (2002) hicieron una contribución importante al concepto de educación inclusiva al desarrollar un índice de inclusión en las escuelas de Canadá e Inglaterra para promover la inclusión. Al respecto, Booth y Ainscow (2000) desarrollaron una herramienta para evaluar el liderazgo inclusivo en las instituciones educativas en su estudio *The Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Además, fundaron el Centro de Aprendizaje para la Educación Inclusiva (CSEI), cuyo objetivo es crear conciencia sobre la educación inclusiva en las escuelas.

El instrumento se utilizó en 26 escuelas de Inglaterra y produjo resultados impresionantes sobre la cultura, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva. Nacieron proyectos de cambio docente y entrega de nuevos programas a las instituciones educativas. La metodología se basó en la investigación acción, sustentada en indicadores detallados y preguntas que deben ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de las instituciones educativas y las oportunidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

Booth y Ainscow recomendaron que los estudios futuros en América Latina y el Caribe adapten y modifiquen el índice para adaptarlo a las condiciones locales, siempre y cuando se mantenga el núcleo del proceso:

evaluación, consulta, recopilación de datos y desarrollo institucional inclusivo. un plan que ayuda a eliminar las barreras al aprendizaje y fomenta la participación de una comunidad educativa diversa. Sandoval y otros también contribuyeron a formar el concepto de educación inclusiva. (2002), elaborando una guía para evaluar y mejorar la educación inclusiva en los centros de formación de Madrid, España.

El Índice de Inclusión fue adaptado al entorno educativo español, basado en una traducción al español de la Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Gracias a esta adaptación, los investigadores pudieron medir la educación inclusiva en dichos centros educativos a partir de tres pilares fundamentales (UNESCO, 2008):

Desarrollo de prácticas inclusivas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Desarrollo de políticas inclusivas.

Creación de una cultura inclusiva.

Uno de los desafíos de la educación superior inclusiva en el siglo XXI concierne a individuos, poblaciones, regiones y brechas entre instituciones. Ante este desafío, los hombres implementan como principio rector una política de educación superior inclusiva, que debe ser incluida en los procesos educativos de la universidad a través de la filosofía de la inclusión. En este sentido, la educación superior inclusiva se convierte en una estrategia para buscar la inclusión social para crear y recrear un ambiente de aprendizaje inclusivo para personas con discapacidad, grupos étnicos, campesinos, víctimas de conflictos armados, residentes fronterizos o poblaciones en cualquier situación por la vulnerabilidad de sus derechos.

En esta dirección, la educación inclusiva se visibiliza como un camino hacia el futuro en la 8ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) realizada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008. Hombres y el Centro de Innovación y Desarrollo (CID) (2007) lanzaron un estudio sobre educación inclusiva para crear una política que promueva la educación superior inclusiva en Colombia. El estudio se realizó en 127 instituciones de educación superior en Colombia y mostró un aumento del 908% en el acceso a la educación superior para diferentes grupos de población entre 2007 y 2011.

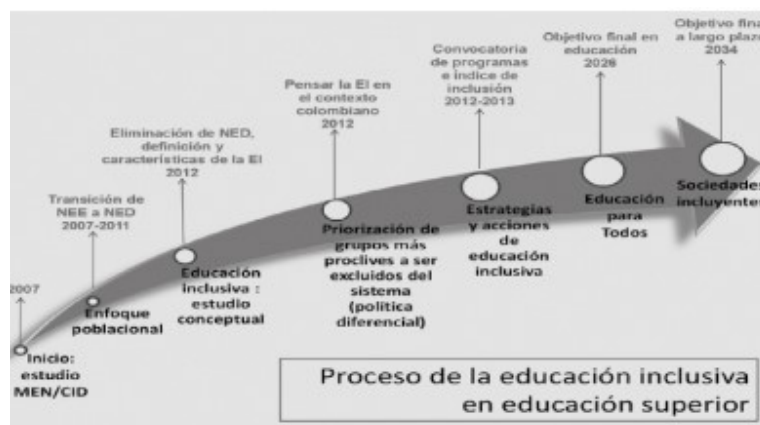
Inició el proceso de reflexión sobre la integración y las necesidades educativas especiales relacionadas excluyendo a otros grupos sociales como los grupos étnicos. Ante esta problemática, en 2011 propuso atender diversas necesidades educativas e incluir a otros grupos poblacionales en el sistema educativo como un cambio de paradigma.

El camino hacia la valoración y promoción de la diversidad ha comenzado. A partir de 2012, se discutieron las necesidades de la expresión, lo que sugería la patologización de una población diversa. En la construcción conceptual de la educación inclusiva en el país, se comenzaron a identificar los obstáculos para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, y se elaboró la “Guía de Políticas de Educación Superior Inclusiva”. publicado el 30 de septiembre de 2013.

En 2012, se unieron a las universidades para participar en proyectos de educación inclusiva que generaron cambios curriculares a través de la creación del Índice de Inclusión Social del programa. la oportunidad de ofrecer nuevos programas a la luz tanto de la formación docente inclusiva como de la diversidad.

Figura 2.1

Estudios de la educación superior inclusiva desde 2007 con proyección al 2034.



Fuente: Arizabaleta, 2016.

Según Ainscow y Miles (2008) y Acedo (2008), el paradigma de la educación inclusiva debe basarse en la pertinencia, la participación, la igualdad, la diversidad, la interculturalidad y la calidad (ver Figura 2.2).

Figura 2.2

Característica de la educación superior inclusiva.



Fuente: Lineamientos sobre la política de educación inclusiva, 2013

En el cuadro 2.1 se muestra la relación existente entre concepto de educación inclusiva, definiendo las 6 características y el contexto universitario colombiano

Cuadro 2.1

Características que le dan sentido a la educación inclusiva y al contexto universitario

CARACTERÍSTICA	APORTES AL CONTEXTO UNIVERSITARIO COLOMBIANO
Pertinencia	Capacidad instalada que tienen las ius para responder a las necesidades del contexto y generar proyectos de impacto social.
Participación	Garantizar la vinculación social de cada uno de los estudiantes al espacio universitario, valorando su condición étnica, social, cultural, política, económica, sexual, lingüística, física y geográfica.
Diversidad	Hace alusión a la riqueza cultural existente en los diferentes grupos sociales de nuestro país. Las ius deben identificarla como la oportunidad que tienen de fomentar el diálogo de saberes y de rescatar la riqueza de la identidad cultural, como también las necesidades de los grupos poblacionales colombianos.
Interculturalidad	Según los <i>Lineamientos de la política sobre la educación superior inclusiva</i> (2013), es el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialógico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto, valorando y rescatando su identidad cultural.
Equidad	La universidad debe reconocer la diversidad estudiantil teniendo en cuenta su caracterización, categorización, diagnóstico y oportunidades para brindar una educación de calidad para todos los estudiantes. Además, generar estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia y graduación de los estudiantes de diferentes grupos sociales.
Calidad	Se articula con el seguimiento de la gestión inclusiva ante procesos de acreditación institucional, acreditación de alta calidad y autoevaluación de los programas y la formación del maestro para brindar ambientes de aprendizaje inclusivos y propender por una educación de calidad.

Fuente: Lineamientos sobre la política de educación inclusiva, 2013

Para asegurar la continuidad de la construcción del concepto de educación inclusiva en el contexto de la universidad, en la Guía de Políticas de Educación Superior Inclusiva (2013) se propusieron cuatro desafíos para promover la gestión inclusiva en las instituciones de educación superior públicas y privadas, implementación, seguimiento y evaluación de la política de educación superior inclusiva del país.

Los desafíos son:

- Generar procesos académicos inclusivos. Lograr docentes inclusivos, es decir recibir formación en educación inclusiva.
- Promover espacios de investigación, innovación social, creación artística y cultural con un enfoque educativo inclusivo.
- Crear y fortalecer la estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y actividades de educación superior inclusiva
- Diseñar e implementar una política institucional de educación superior inclusiva.

Estos desafíos tienden a hacer que las instituciones de educación superior reflexionen con profundidad y precisión sobre los problemas del contexto universitario, como la terminación, y a su vez analicen cómo afectan la calidad de la educación superior en Colombia. En esta línea, el Consejo Nacional de Educación Superior (Cesú), en el documento Acuerdo por la Educación Superior 2034, describe una propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en un escenario de paz.

Considera el concepto de educación inclusiva como uno de los ejes estratégicos en la estructuración y diseño de las estrategias de acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior para todos sus estudiantes hasta el 2034. En este acuerdo de 2014, la educación inclusiva se define como la capacidad de promover y valorar la diversidad, promover el respeto a las diferencias y asegurar la participación de la comunidad estudiantil en la estructura intercultural de los procesos educativos.

Construcción del índice de compromiso universitario (iies) como herramienta para diagnosticar el liderazgo universitario inclusivo. Como señaló Vaughan (2002), el índice de compromiso ha sido traducido y aplicado desde su publicación en marzo de 2000. en muchas instituciones

educativas en Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal y Rumania, y pronto se traducirá al chino para su evaluación en árabe en las instituciones educativas de Hong Kong, Francia (Quebec) y Malta la sede de la UNESCO en París financió varios estudios para desarrollar un índice adaptado en instituciones de educación superior en Brasil, Sudáfrica e India. Varias universidades en el estado de Nueva York y Connecticut han mostrado un gran interés en evaluar el Índice del Condado Norte para brindar educación de calidad para todos en un entorno de aprendizaje inclusivo.

Los resultados analizados en el Reino Unido muestran que el índice se considera un documento muy completo y hay evidencia de su impacto positivo en el tema reflejado en declaraciones de los ministros de educación del gobierno a las autoridades educativas locales. y profesores universitarios.

En Colombia se realiza una prueba piloto con la construcción del Índice de Inclusión en la Educación Superior como herramienta que permita a las instituciones de educación superior analizar su proceso de educación inclusiva utilizando 21 indicadores, divididos en diez factores que se han propuesto por el CNA. Este segundo paso es crucial para establecer un diagnóstico de la gestión universitaria inclusiva.

CAPÍTULO III

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ACTUAL EN LATINOAMERICA

PERÚ, COLOMBIA, ECUADOR Y BOLIVIA

3.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PERÚ RETOS DESDE LA VIRTUALIDAD

Partiendo de que la educación inclusiva se considera la forma de actuación más justa, los distintos países deben asegurar la universalidad de la educación para todos sus ciudadanos y la posibilidad de exclusión por esta misma razón. Por tanto, se considera que el derecho a la educación debe ser considerado como el derecho a la educación inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades, favorezca la mejora de la educación y los recursos de apoyo adecuados para que todos los alumnos reciban una educación de calidad sin discriminación alguna (Huillcahuari et al., 2020).

Según Huillcahuar y otros (2020), se debe garantizar a los estudiantes la igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación universitaria, y promover el adecuado desarrollo de principios accesibles en sus diversos escenarios y situaciones, diseño universal de la enseñanza-aprendizaje sin la suficiente consideración de las necesidades especiales de los alumnos individuales y de las adaptaciones razonables realizadas en los distintos casos que puedan necesitar.

Al respecto, los sistemas educativos de muchos países han encontrado vacíos para abordar la virtualidad de la educación. Es una realidad que cuando los estudiantes se trasladan a diferentes plataformas diseñadas para este proceso, es claro que la gran mayoría de los estudiantes no son capaces de crear las conexiones necesarias para participar de la virtualidad de las clases, la dinámica de estos ambientes virtuales de aprendizaje es difícil para muchos, no cuentan con el apoyo suficiente en el núcleo familiar, la comunicación individual no es común en la virtualidad, entre otros factores

Estas situaciones son finalmente elementos que contribuyen a la marginación de los estudiantes en la virtualidad de los estudios que se practican en muchos países (Rodríguez, 2019). En Perú, la educación inclusiva es vista como una práctica igualitaria, situación que obliga al Estado a garantizar la universalidad y evitar la exclusión de este derecho que pertenece a todos los ciudadanos.

Tuesta et al. (2021), el derecho a la educación debe ser visto como el derecho a una educación inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades académicas de los ciudadanos. Por ello, el Perú debe brindar complementos educativos y facilitar el uso de las herramientas colaborativas necesarias para que la mayoría de los estudiantes reciban una educación de calidad y no discriminatoria.

Por tanto, debe afirmarse que se debe garantizar a las personas el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y posibilitar el desarrollo de la accesibilidad en las diversas dimensiones y en el diseño universal seguido en la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta los complementos necesarios requeridos por estudiantes específicos y los arreglos razonables que esos estudiantes puedan necesitar (Tuesta et al., 2021).

La responsabilidad por las acciones políticas se puede ver a través de la enseñanza y el aprendizaje; deben definir escenarios que brinden una regulación adecuada y estructuras lógicas para promover la educación inclusiva. Los hacedores del sistema educativo están comprometidos con este orden de pensamiento, por lo que sigue este orden cuando incluye el aula.

Se reconoce que las instituciones educativas deben entender que cada persona es única y que la educación requiere formas diferentes de aprender y enseñar. Además de la evaluación, es importante diseñar estrategias didácticas diversas y polifacéticas en relación con las necesidades educativas de los alumnos. Tuesta et al., 2021).

Por otro lado, en el sistema educativo peruano, un docente debe tener las competencias necesarias para afrontar con destreza la propuesta educativa digital “Yo estudio en casa”, por lo que era importante que los docentes contaran con competencias virtuales para mitigar los efectos. Fue creado en respuesta a la pandemia de covid-19, especialmente porque

necesitaba comprender el uso apropiado y estratégico de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) e identificar su rol y actores.

En este contexto, la inclusión se ve como una revisión continua de formas efectivas de responder a la diversidad cultural, social y educativa en el contexto de covid-19. Según Marchesi et al. (2019), la educación inclusiva se enfrenta actualmente a importantes y nuevos desafíos en medio de una crisis educativa y de salud global. La inclusión en la educación requiere la identificación y eliminación de las barreras sociales y educativas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, especialmente la educación inclusiva.

En América Latina, el estado de Perú se presenta como el primer país en introducir el distanciamiento social obligatorio para sus ciudadanos el 16 de marzo de 2020 se presenta el primer caso de covid-19. Es una realidad que esta medida de aislamiento social, especialmente en educación, tiene un efecto sobre 9.9 millones de estudiantes peruanos, contribuyendo de una u otra forma al aumento de la exclusión social.

Se postergaron los estudios técnicos y universitarios y se suspendió la participación en las instituciones educativas. El Estado peruano fue uno de los que planteó medidas preventivas rápidas y efectivas ante la situación de pandemia provocada por el covid-19, las cuales resultaron insuficientes para ser resolutivas y efectivas, la actuación del gobierno peruano fue contundente. (Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2018).

La CEPAL afirma en su Enfoque para el Desarrollo Sostenible de la Educación para la Igualdad y la Ciudadanía en América Latina que el crecimiento de la pobreza es un recordatorio de la enorme desigualdad que afecta a toda esta parte del continente americano. Entre 2002 y 2017 se encontró que el ingreso del 5 por ciento de la población que vivía por debajo de la línea de pobreza cayó al 30 por ciento (CEPAL, 2018).

Además, muestra claramente que es un obstáculo para una parte importante de la población, lo que afecta directamente sus oportunidades de alcanzar calidad de vida, bienestar y asegurar mejores condiciones para el buen vivir y el desarrollo de una mejor educación inclusiva y de igual calidad. La educación inclusiva en el Perú y los desafíos que se derivan de la virtualidad en el escenario creado por la pandemia del covid-19 como desafío para la educación peruana. Un Estado basado en que la educación es un derecho humano universal, que incluye a todos los protegidos por este

derecho, no prevé discriminación alguna, porque se protege la desigualdad y se prevén sociedades más justas, equitativas y democráticas (Rodríguez, 2019).

Por lo tanto, la virtualidad permite que la experiencia y la exposición a los elementos se haga de una manera teóricamente diferente a la que se puede hacer en el aula, involucrando así a los estudiantes que tradicionalmente están excluidos del aula física. Los entornos virtuales ofrecen la posibilidad de personalizar las actividades de aprendizaje, facilitando que todos los alumnos accedan al espacio diseñado y realicen la misma actividad, compartiendo el mismo espacio con otros alumnos.

Esto solo puede suceder si la plataforma tiene suficiente información sobre los estudiantes y el docente y puede realizar una adaptación única del programa académico, el contenido y la metodología para todos los estudiantes (Rodríguez, 2019).

Rodríguez (2019) plantea que esto es posible gracias a la versatilidad del espacio virtual, que permite conectarse a contenidos de Internet y utilizar imágenes y sonidos para apoyar la planificación del docente. Se sabe que, por ello, los alumnos con discapacidad pueden contar con los materiales y formas más adecuados para su aprendizaje. El profesor debe dar una explicación del tema, que además de su explicación puede consistir en visitar un monumento, museo, cultura, lugar u objeto en línea, escuchar una voz explicativa y explorar espacios de internet que puedan ser relevantes.

De esta manera, los mundos virtuales permiten que todos los estudiantes realicen las mismas actividades y compartan el mismo espacio educativo virtual (Rodríguez, 2019). De esta forma, se mejora la participación y colaboración de los alumnos, beneficiando a todos los alumnos y en especial a aquellos que normalmente no participan. Los entornos virtuales son muy útiles para fomentar la colaboración y el trabajo dispositivos que permiten que más de dos usuarios se conecten y comuniquen al mismo tiempo, a pesar de que docentes y alumnos se encuentren en diferentes lugares físicos (Rodríguez, 2019).

Con la virtualidad, los estudiantes que tradicionalmente están aislados en el mundo físico pueden trabajar en equipo, colaborar para lograr

objetivos comunes y también aprender a colaborar como método de aprendizaje.

El objetivo es que el uso de entornos virtuales en la docencia permita la creación de una red ciudadana, en la que se cambien los roles tradicionalmente atribuidos a docentes y alumnos. Es necesario cambiar el escenario del aula y su organización, lo que significa evitar la exclusión que se produce en el aula tradicional, limitada por la interacción basada en procesos de socialización jerárquica (Cabero y Córdoba. 2019).

La virtualidad ofrece la oportunidad de flexibilizar la estructura de una clase tradicional compuesta por un docente y estudiantes, y además permite que los familiares apoyen a los estudiantes, este apoyo puede ser aplicado durante las actividades de aprendizaje. Además, el representante de la familia puede ayudar al alumno tanto en su entorno físico (Hogar) como en el entorno virtual o en ambos ámbitos, lo que facilita y flexibiliza el recurso básico en el desarrollo de una escuela inclusiva. Así, la creación de redes virtuales, donde alumnos, familiares y docentes colaboran y se ayudan, permite integrar las necesidades del alumno y la práctica educativa necesariamente aplicada del docente en el espacio virtual.

Partiendo de este supuesto, se debe recalcar que, en el caso del escenario de educación inclusiva del estado peruano, el objetivo de evaluar los procesos derivados del uso de los entornos virtuales de aprendizaje es brindar a los estudiantes información justa para promover la adecuada condición para la transferencia, responsabilidad en su enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, durante una pandemia las herramientas tecnológicas educativas son limitadas, en algunos casos es importante crear relaciones y situaciones de enseñanza-aprendizaje compartidas que sean de carácter cooperativo o colaborativo con otros miembros, que enriquezcan la experiencia cognitiva y sean propias del aula enseñando

El proceso de evaluación relacionado con la gestión de tecnología no necesariamente tiene que considerar la transferencia de modelos de evaluación presenciales a un entorno virtual. Lo más interesante es que el profesor cambia su plan de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta visión, la evaluación como proceso se realiza en diferentes etapas del proceso de aprendizaje y en diferentes elementos y situaciones. Por tanto, uno de los requisitos previos para realizar una evaluación estaría relacionado con las

decisiones tomadas en torno a los procesos de planificación, instrumentación e interpretación de resultados y mejora continua.

Permite y fomenta la presentación de evaluaciones de desempeño de manera precisa y críticamente justificada. Como consecuencia de lo anterior, es necesario enfocarse en la formación docente en todas las etapas del sistema educativo para promover las competencias, la aceptación y los valores que exigen las buenas prácticas de los entornos educativos inclusivos en el Estado del Perú.

En Perú, en junio del mismo año, entra en vigencia la Ley de Educación General reformada (promovida por el Congreso de la República del Perú 2018), la cual incluye los artículos 19-A y 62-A, que tienen como objetivo garantizar de manera efectiva un enfoque inclusivo a la educación en todos los niveles del sistema educativo e involucrar a los especialistas en psicología de la comunidad educativa.

La referida ley afirma que el Estado garantiza la creación e implementación de servicios educativos de apoyo a la educación inclusiva, promoviendo actividades de sensibilización, formación y apoyo a la comunidad educativa relacionadas con la consideración de la diversidad, sin perjuicio de los recursos humanos especiales cuidar de la educación inclusiva no crea nuevos costos para los estudiantes con necesidades educativas especiales, implementando el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades educativas en todo el país. En el marco normativo establecido por las políticas de inclusión de países, no son nuevas, estas políticas se han trabajado durante mucho tiempo, pero aún queda mucho camino por recorrer y lo que se consideraba la base de la educación política, en relación con la crisis provocada por el COVID-19.

3.2 SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES

El sistema educativo oficial de Colombia está estructurado en 5 niveles: educación básica, educación inicial, educación básica (cinco grados de primaria y cuatro de secundaria), educación secundaria (dos grados) y educación superior (ICETEX, 2013). La mayor asistencia escolar en el sistema educativo es de 11 años en todos los grupos de población

involucrados en la educación básica (ICETEX, 2013). Por otro lado, datos recientes del Censo de Agricultura, (2014) muestran que el 73.7 por ciento de los jóvenes de 17 a 24 años no están en la escuela, colegio o universidad (CA, 2014).

La ausencia de educación superior está relacionada con varios factores, como los económicos, geográficos, la concentración de la educación superior y la importancia de la educación. Lo anterior se puede traducir como falta de oportunidades, lo que genera otros problemas que afectan la integridad cultural de las etnias. Según el censo de 2005, la falta de oportunidades de aprendizaje provocó que el 10,17 por ciento de la población indígena, el 5,9 por ciento de la población afrocolombiana, el 2,81 por ciento de los gitanos y el 4,3 por ciento de la población nacional, cambiaran su último lugar de residencia en 5 años (ICETEX 2013).

Esto resultó en el desplazamiento y abandono de territorios ancestrales, de los cuales significan “una pérdida de condiciones y calidad de vida, así como de valores y riqueza cultural, que en el mediano plazo puede significar la extinción de muchas personas (ICETEX; 2013, pág. 27). En Colombia el porcentaje de analfabetos es significativo. Los grupos étnicos es el más alto en comparación con la población del país. Por lo tanto, los efectos de la educación primaria y terciaria entre grupos étnicos siguen siendo inciertos. A eso se suma la falta de protección de valores culturales.

3.3 MARCO NORMATIVO NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA

En la década de 1970, las organizaciones étnicas comenzaron a consolidarse y crear sus propias políticas, lo que llevó a la realización de la protección individual y colectiva en la Constitución de 1991. En esta legislación se declara el derecho estatal a la educación de los grupos étnicos incluyente y pluralista. (Artículo 1) y reconoce la protección de la diversidad cultural del país (Artículo 7) como base de la identidad nacional (Artículo 68), por lo tanto, el Estado tiene el deber de promover el acceso a la cultura para todas iguales oportunidades para la educación permanente

colombiana y científica, técnica, artística y para la formación profesional durante el proceso de creación en las etapas de la identidad del país (artículo 70).

La educación igualitaria requiere también el reconocimiento de "lenguas y dialectos" (art. 10) como funcionarios públicos y "el acceso a los conocimientos culturales, la ciencia, la tecnología, los bienes y los valores", que promueve el trabajo y el ocio en el campo de la cultura y el medio ambiente (artículo 67).

Así, la docencia plantea el derecho a la educación en el nivel de educación básica y superior como una oportunidad para fortalecer la identidad nacional, una forma de reconocer otros derechos culturales y un mecanismo de acceso a información diversa que promueva la protección de las personas para el medio ambiente. En 1994, el gobierno publicó la Ley General de Educación 1154, que establece que la educación es:

"Un proceso de formación continua, personal, cultural y social, basado en la sana comprensión de la persona, su dignidad y sus derechos" y sus deberes" (artículo 1). La política etnoeducativa fue acordada en el apartado "Formas de consideración de la educación pública" (art. 55) para las etnias, los principios rectores de unidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (artículo 56); También se refiere a la educación bilingüe en las áreas indígenas (artículo 57), la formación de maestros que conozcan su cultura e idioma (artículo 58) y su selección con la participación del pueblo y afrodescendientes (art. 62).

El artículo 115 de la Ley se rigió por la Ordenanza N° 80 de 1995, la cual, en relación con la educación superior para grupos étnicos, confirmó que proyectos educativos de instituciones de educación superior, de los cuales ofrecen programas de pregrado o proyectos educativos que consideren la educación de personas pertenecientes a etnias para prestar servicios en su comunidad, además de la formación necesaria para todos los maestros, también se debe ofrecer un componente especial de formación étnico-educativa (art. 7). La Política de Etnoeducación Indígena no cumplió con las expectativas políticas y culturales, por lo que se continuó con el fortalecimiento de la educación indígena e intercultural, lo cual fue reconocido por el Decreto 1953 de 2014. Cabe resaltar que el Decreto

establece que las regiones indígenas pueden establecer colegios indígenas a través de sus propias instituciones bajo la SEIP (artículo 66) del sistema educativo indígena y que tienen un derecho legal. y de Autonomía Universitaria (Art. 67), también se establece que son tratadas como instituciones jurídicas públicas especiales, que tienen como objetivos principales la formación integral, la investigación dentro de la SEIP y contribuir al reconocimiento de las universidades.

Diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Así, el Decreto de 1953 es el marco legal para la regulación de las universidades indígenas, las cuales fueron la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN y la Universidad Misaki. Es justo decir que el Reglamento 1953 no pudo implementarse, porque requiere procesos regulatorios y acuerdos con los gobiernos nacionales.

En cuanto a las comunidades afrodescendientes, si bien las políticas etnoeducativas no han respondido a sus demandas, continúan acompañando estas políticas junto con otras corrientes normativas encaminadas a proteger la identidad cultural. La Ley No. 70 de 1993 define mecanismos para proteger la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras colombianas para garantizarles una verdadera igualdad con el resto de la sociedad colombiana (artículo 1).

Entre ellos, confirman: el derecho a la educación según las necesidades y las aspiraciones etnoculturales (Art.32); que considera como medio que el currículo se basa en la cultura afrocolombiana y permite el desarrollo de actividades y habilidades diferentes para individuos y grupos (Art. 34); reconociendo y garantizando el derecho de las comunidades negras a establecer sus propias instituciones educativas y de comunicación (art. 35).

A nivel de educación superior, los miembros de las comunidades negras deben tener formación técnica y profesional (art. 38), para lograrlo cuentan con medidas de acceso, asignaciones presupuestarias para garantizar un mayor acceso a la educación superior. Educación, creación del fondo de becas de educación superior administrado por ICETEX (art. 0). Finalmente, se señala que el gobierno nacional asigna las partidas presupuestarias necesarias para la implementación de la Universidad del Pacífico establecidas por la Ley No. 65 (Artículo 62) de 1988. El contenido de la Ley No. 70 está regulado por varios decretos. En 1995, el gobierno nacional emitió el Decreto 2249, que estableció la Comisión Pedagógica

Comunidades Negras con dos objetivos principales: promover el establecimiento y funcionamiento de la Universidad del Pacífico; formular recomendaciones en forma de políticas, planes y proyectos para que la educación en todos sus niveles responda al fortalecimiento de la identidad de la comunidad negra y la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas (Art.4).

En 1996, el gobierno nacional, mediante el decreto 1627, estableció un fondo especial para los centros de formación administrados por ICETEX. En 1998, el Decreto 1122 reglamenta la Catedral de Estudios Afrocolombianos para que se lleve a cabo en todas las escuelas oficiales del país. En el entorno de la educación superior, hay dos estándares para informar.

Ley No. 65 de 1988, que establece la Universidad y el Centro de Investigaciones del Pacífico como la primera Universidad Afrocolombiana con carácter público nacional y autonomía universitaria. Luego tenemos la Ley 30 de 1992 que regula las universidades públicas y privadas. Según esta ley, "La educación superior es un proceso continuo que posibilita el desarrollo integral de las capacidades humanas" (artículo 1). Es también un "servicio cultural público que se inscribe en el objeto social del Estado" (artículo 2) y tiene la autonomía de las universidades (artículo 3).

3.4 POLITICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN COLOMBIA

El Ministerio de Educación se centró únicamente en la educación básica hasta el 2004, cuando se reestructuró el MEN y se creó el Ministerio de Educación Superior con departamentos de certificación como el organismo rector de la política de educación superior. Calidad y promoción de universidades, así, el MEN inició una política incluyente conceptualmente adaptada a las necesidades de la diversidad étnica priorizando 5 poblaciones: etnias, víctimas del conflicto armado, discapacitados, fronterizos y desmovilizados en proceso de integración, relacionados con el acceso, la sostenibilidad, escalabilidad, relevancia y calidad (Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Principales barreras y acciones estratégicas en educación inclusiva para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras

ACCESO
Barrera 1: El elevado índice de pobreza de esta población le dificulta el acceso a la educación superior.
Acción estratégica 1: Promover la creación de fondos especiales de financiación en el nivel regional que faciliten el acceso de los jóvenes a la educación superior.
Acción estratégica 2: Fortalecer y socializar con las organizaciones y autoridades afrocolombianas, los fondos de crédito condenables, como el Fondo de Comunidades Negras, Fondo Pacífico-Amazonía en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población Afrocolombiana.
Barrera 2: Las zonas con problemas de orden público donde se ubica la población, afectan el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación superior.
Acción estratégica 1: Promover acciones interinstitucionales entre las IES, Gobierno Nacional y organizaciones sociales con el fin de generar condiciones favorables para la oferta de programas académicos de educación superior.
Acción estratégica 2: Garantizar con el Ministerio de las Tics un óptimo servicio de conectividad, en lugares apartados con la calidad y velocidad requeridas para desarrollar programas de formación en educación superior en sus diferentes modalidades (presencial, virtual y a distancia).

PERMANENCIA
Barrera 1. La migración de los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentra la oferta de educación superior afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural.
Acción estratégica 1: Articular acciones entre las IES y las demás entidades territoriales y nacionales con el fin de generar espacios en museos, bibliotecas y grupos culturales que fortalezcan y difundan la Identidad Afrocolombiana en los diferentes espacios de la comunidad académica.
Acción estratégica 2: Fortalecer el vínculo ente las IES y las Comunidades Afrocolombianas promoviendo el sentido de pertenencia de los estudiantes con sus comunidades y garantizando su permanencia en las IES.
Acción estratégica 3: Fortalecer los sistemas de información de las IES para el registro, acompañamiento y seguimiento de los estudiantes afrocolombianos.
Barrera 2. El desplazamiento de los estudiantes a los centros urbanos genera dificultades económicas que afectan directamente su permanencia en la educación superior.
Acción estratégica 1: Realizar una caracterización que permita identificar a los estudiantes de esta población que presentan dificultades económicas relacionadas con su llegada a los centros urbanos, con el fin de priorizar subsidios de sostenimiento y créditos educativos que reduzcan la deserción.
Acción estratégica 2: Establecer alianzas con el sector productivo para generar oportunidades de empleo a tiempo parcial con el objetivo de asegurar la continuidad de estos estudiantes en la educación superior.
GRADUACIÓN
Barrera 1. Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.
Acción estratégica 1: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, se promoverá la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.
Barrera 2: Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral.

<p>Acción estratégica 1: Promover el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes desde la educación media en articulación con la educación superior.</p>
<p>Acción estratégica 2: Fortalecer la formación de profesores de la educación media a través de programas de educación, enfatizando en las particularidades culturales afrocolombianas.</p>
<p>Acción estratégica 3: Generar incentivos institucionales para aquellas IES que desarrollen acciones en pro de mejorar la calidad educativa de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.</p>
<p>Barrera 3. La implementación de la etnoeducación afrocolombiana es vista en la mayoría de los casos como una necesidad exclusiva de esta población, lo que afecta la calidad del sistema educativo.</p>
<p>Acción estratégica 1: Resignificar el valor de la etnoeducación afrocolombiana con el fin de fortalecer en la educación superior, acciones interinstitucionales que promuevan la interculturalidad.</p>
<p>Acción estratégica 2: Sistematizar y definir las experiencias etnoeducativas afrocolombiana significativas en las IES como una de las bases de la identidad nacional.</p>
<p>Acción estratégica 3. Promover la participación de la comunidad académica de las IES entorno a autoridades de la etnoeducación afrocolombiana en el marco de la interculturalidad.</p>

<p>Acción estratégica 2: Generar espacios de diálogo e intercambio de saberes entre las instituciones de Educación Superior, secretarías de Educación, autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales para fortalecer los contenidos de las cátedras y la implementación en todos los niveles.</p>
<p>Barrera 3. Los trabajos de grado o prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no promueven la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen.</p>
<p>Acción estratégica 1: Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.</p>
<p>Acción estratégica 2: Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente.</p>
<p>Acción estratégica 3: Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del Observatorio Laboral para la Educación superior a fin de identificar el impacto social en sus comunidades.</p>
<p>Acción estratégica 4: Promover la creación de grupos y semilleros de investigación orientados al estudio de la afrocolombianidad.</p>
<p>CALIDAD</p>
<p>Barrera 1: La interculturalidad no constituye un factor relevante en el diseño e implementación de los currículos.</p>
<p>Acción estratégica 1: Incluir la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad, considerándola un criterio que permite evidenciar la diversidad cultural como parte integral de la educación superior.</p>
<p>Acción estratégica 2: Implementar desde las IES la interculturalidad como principio que articule de manera transversal la política institucional con los procesos académicos.</p>
<p>Barrera 2: Las dificultades académicas de los estudiantes provenientes de la educación media afectan el desarrollo de sus procesos académicos en educación superior en términos de calidad.</p>

Acción estratégica 1: Promover el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes desde la educación media en articulación con la educación superior.
Acción estratégica 2: Fortalecer la formación de profesores de la educación media a través de programas de educación, enfatizando en las particularidades culturales afrocolombianas.
Acción estratégica 3: Generar incentivos institucionales para aquellas IES que desarrollen acciones en pro de mejorar la calidad educativa de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.
Barrera 3. La implementación de la etnoeducación afrocolombiana es vista en la mayoría de los casos como una necesidad exclusiva de esta población, lo que afecta la calidad del sistema educativo.
Acción estratégica 1: Resignificar el valor de la etnoeducación afrocolombiana con el fin de fortalecer en la educación superior, acciones interinstitucionales que promuevan la interculturalidad.
Acción estratégica 2: Sistematizar y definir las experiencias etnoeducativas afrocolombiana significativas en las IES como una de las bases de la identidad nacional.
Acción estratégica 3. Promover la participación de la comunidad académica de las IES entorno a autoridades de la etnoeducación afrocolombiana en el marco de la interculturalidad.

Fuente: MEN, 2013

Los lineamientos de política de educación superior inclusiva para poblaciones afrocolombianas consideran fortalecer las estrategias de apoyo y fondos centrados en MEN; flexibilidad en las tasas de matrícula en las universidades tradicionales; implementar actividades de sensibilización intercultural; monitorear a los estudiantes de posgrado y promover oportunidades laborales; además se cumple con lo dispuesto en la Ley 70. Asimismo, que las universidades controlen planes de estudios y programas académicos en el marco de la comunicación intercultural.

Estas estrategias son el resultado del análisis de las barreras establecidas por la población afro, que “cubren situaciones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas” (MEN, 2013, p. 0). Los pueblos indígenas comparten características similares para las barreras y estrategias identificadas para la educación inclusiva.

3.5 EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN EL ECUADOR

Las experiencias de cooperación intercultural de universidades y colegios con pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador son diversas, por ejemplo, Mendoza Orellana (2008), Cuji Llugna (2012) y Sarango (2009), Mendoza como Orella (2008) en la educación comunitaria. Actualmente cuenta con departamentos de estudios interculturales, que dependen de facultades de filosofía, letras y educación.

Ofrece Educación Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Gestión y Administración Pública según el convenio suscrito con el Ministerio de Educación en 2013 para profesionalizar a los docentes administrativos que cuenten con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (UEC, 2017). Sin embargo, no cuenta con programas dedicados a los afroecuatorianos.

Fundada en 1994, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), perteneciente a la Provincia del Sagrado Corazón de Jesús, es otra institución dedicada a la formación de profesionales indígenas y al tratamiento especial de la problemática indígena y afroecuatoriana. Ya en 1995, puso en marcha el Programa Académico Cotopaxi en la Facultad de Humanidades y Educación, que ofrece la licenciatura en educación, especialización en educación preescolar intercultural, educación primaria intercultural bilingüe, educación secundaria intercultural y educación bilingüe.

El Desarrollo intercultural bilingüe, actualmente ofrece cursos básicos en educación intercultural bilingüe, en gestión del desarrollo local sostenible. La mayoría de los estudiantes de estas dos carreras son indígenas, y muchos de ellos reprobaron los exámenes de ingreso a las universidades públicas. Carlos Ayol, estudiante nativo de los Estados de Guamate, *“Reprobé el examen de ingreso. A través de amigos y un aventurero, entré al curso de Educación Intercultural Bilingüe en la UPS, hoy tengo un diploma gracias a esta universidad”* (Comunicación personal, 14/6/2017).

Además, ofrece becas a estudiantes indígenas en base a la autoestima étnica, así como bajos recursos económicos.

Además, promueve ver líneas de comunicación e investigación intercultural; desarrollo, territorio, medio ambiente e interculturalidad; epistemología, conocimiento y comunicación intercultural; espiritualidad, teología e interculturalidad; estado, ciudadanía, política pública y transcultural; pluralidad lingüística y diversidad intercultural; salud y conexión intercultural (UPS, 2017).

En convenio firmado el 22 de diciembre de 2015 con la Asociación de Radiodifusoras del Ecuador, implementó el programa Ñuca Ecuador, un espacio radial que difunde las riquezas de las comunidades indígenas y afro- del Ecuador. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede FLACSO Ecuador, fue otro importante espacio académico para la formación profesional de indígenas y afrodescendientes de distintas regiones de América Latina, quienes tuvieron la oportunidad de obtener una maestría, grado y doctorado, cuenta con un programa de becas CODAE que permite a estudiantes afroecuatorianos ingresar a diversos programas de maestría.

De 1995 a 2005 ofreció una maestría en ciencias sociales con el apoyo de la Organización Belga para la Cooperación y el Fondo de Desarrollo Latinoamericano y del Caribe para Estudios Indígenas y Étnicos Mencionados. En 2008 ofreció el curso de especialista en pluralismo jurídico. A partir de 2010, los programas de posgrado en antropología y antropología visual ofrecen asignaturas optativas en lengua y cultura kichwa, y estudios sobre la diáspora africana en las Américas.

Estudiantes nacionales y extranjeros participan en el curso de lengua y cultura Kichwa, y el número anual de participantes es de 20-30. Adicionalmente, cuenta con líneas de investigación sobre cosmologías, extramundaneidad y globalización que se relacionan con pueblos indígenas y afrodescendientes. La Universidad de Simón Bolívar, Ecuador, fundada en 1992 por la comunidad andina, es otra institución académica indígena y afrodescendiente.

Varios líderes de estas dos etnias de Ecuador y América Latina realizaron cursos especiales y maestrías en esta sede. Cuenta con cartas y estudios culturales de la Catedral de los Pueblos Indígenas de América Latina. Además, desde 2002 administró el fondo documental afroandino de Organización y Proceso de Comunidades Negras (Mato, 2012). En convenio

con CODAE, también cuenta con un fondo de becas para que estudiantes afro ingresen a maestrías y programas de especialización en temas de sustentabilidad, derechos humanos, entre otros.

Mantiene vínculos con organizaciones sociales. Las instalaciones de la sede están abiertas a organizaciones de base naciones y nacionalidades y a diversos eventos académicos y culturales.

La provincia de Cañar es sede de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), institución pública establecida por el gobierno de Rafael Correa en 2013, junto con la Universidad de Investigación Tecnológica Experimental Yachay, la Universidad Regional Amazónica de Ikiam y la Universidad del Arte, al sur de Ecuador. Cuenta con programas de formación en educación intercultural bilingüe dirigidos a las 14 nacionalidades y 21 ciudades del país.

Firmó un convenio de colaboración con la Vicerrectoría de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto de Lenguas y Ancestros del Ecuador con el deseo de colaborar para atender las necesidades de los pueblos y naciones (UNEA, 2017). Sin embargo, no tiene acuerdos de cooperación con organizaciones indígenas o afroecuatoriana. Según Antonio Duch, profesor indígena de Cañari, solo hay tres profesores indígenas en la facultad: dos kichwas y uno shuar chicham, de un total de 80 profesores.

El colegio tiene 639 estudiantes, de los cuales 7 son indígenas” (comunicación personal, 9 de julio, 2017). La Universidad San Francisco de Quito, colegio privado, tiene desde hace muchos años un programa de diversidad étnica (Cuji Llugna, 2012). El propósito de este programa es proporcionar a estudiantes indígenas, afroecuatorianos y otras minorías con recursos económicos limitados y mérito académico y deseo de mejorar la preparación en este centro de formación académica de gran prestigio (USFQ, 2017).

Para recibir esta beca, los aspirantes deben aprobar el examen de ingreso y obtener un puntaje mínimo de requerido para la carrera y luego solicitar la ayuda económica. Hasta el momento, más de 228 indígenas de diferentes nacionalidades y 51 afroecuatorianos han completado esto. Muchos de estos jóvenes trabajan en agencias gubernamentales y algunos se gradúan en los Estados Unidos (USFQ, 2017). La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), ubicada en el centro del país en la provincia del mismo nombre, con población mayoritariamente indígena, que tiene como

objetivo promover la interculturalidad y enfocarse en los pueblos indígenas, cuenta con una maestría. En pedagogía mención didáctica intercultural (UNACH, 2017). Dado que los estudiantes indígenas no fueron admitidos en la Universidad por no pasar las pruebas propuestas por el Sistema Nacional de Nivel y Admisión, la institución impulsó capacitaciones en 2016 en convenio con los municipios de Guamote y Colta prueba de aceptación.

Según los beneficiarios de este convenio, el programa ahorró el costo de los cursos de capacitación ofrecidos en ciudades y permitió que más estudiantes indígenas tomaran los exámenes de ingreso. Se financiaron proyectos de investigación sobre conocimientos ancestrales y educación intercultural como parte de programas de investigación entre 201 y 2017. Los programas de formación docente incluyen cursos relacionados con género, interculturalidad y diálogo de saberes.

La Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), en la costa de Ecuador, a su vez desarrolla anualmente cursos de formación de docentes sobre diversidad intercultural y étnica. Prioriza los temas de desarrollo étnico y organización comunitaria en sus programas de investigación. Carlos Sáez, jefe del departamento de organización y desarrollo, considera que:

“es importante para nosotros como universidad estudiar la organización comunitaria, para impulsar el desarrollo de los municipios de la península. La universidad no puede estar ajena a sus vecinos” (Comunicación personal, 24.5.2017).

De hecho, la UPSE tiene convenios de cooperación con la Asociación de Municipios de la Provincia de Santa Elena, una organización de segundo nivel que representa a los municipios de toda la franja costera. Según los acuerdos, los dirigentes y algunos de los jóvenes acordaron estudiar en la universidad, aunque en los últimos años han tenido dificultades para matricularse porque no aprueban el examen de ingreso.

La Universidad Nacional e Indígena Intercultural Amawtay Wasi, fundada con el apoyo de la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y reconocida por el Consejo de Educación Superior en 2005, promovió la formación académica indígena en personas, derechos y pueblos indígenas, agroecología, ciencias de la educación y arquitectura.

A diferencia de las universidades tradicionales, esta IES aplicó estrategias educativas de la cosmovisión indígena andina, y las clases se dictaron en las comunidades. Propuso la educación superior indígena, intercultural y comunitaria en la epistemología del movimiento indígena ecuatoriano para todas las sociedades. En 2013, el Consejo para la Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CEAACES) suspendió por carecer de las instalaciones y facultad para Ph.D. Aunque profundo, el cierre se debe al choque cultural. El desconocimiento de los asistentes blancos — mestizos— sobre los pueblos indígenas (Mato, 2014).

Sin embargo, esta IES se mantiene bajo el nombre de Pluridiversidad Amawtay Wasi, una organización comunitaria dedicada a la investigación y el conocimiento indígena, a través de la cual se comprometen a que sepan que se recuperen los conocimientos ancestrales indígenas. Fuera de las universidades, los institutos de educación superior interculturales bilingües (ISPIDIB) priorizaron la formación de naciones y nacionalidades.

En las décadas de 1970 y 1980, cuando no había oportunidades para que los indígenas estudiaran en las universidades, los ISPIDIB facilitaron el ingreso de jóvenes indígenas, se posicionaron en temas culturales y formaron docentes académicos. María Pinduisaca, maestra bilingüe de Cañari, recuerda que:

“No podíamos ir a la universidad porque éramos indios, gracias al Instituto Superior Pedagógico de Quilloac pude trabajar como maestra y participar en la educación bilingüe en las comunidades.” (Comunicación personal, 1 de mayo de 2017).

José Guamán de Colta lo anota como testimonio: “la universidad era para los blancos. Los indios solo podían estudiar la primaria y pocos se graduaban. Cuando fundaron el Instituto Pedagógico Superior Jaime Roldós, nos ofrecieron la oportunidad de ser profesionales” (comunicación, personal 16/05/2017). De hecho, docentes que trabajan en el sistema de educación intercultural bilingüe son de ISPIDIB. A diferencia de la pedagogía y la formación docente bilingüe, el ISPIDIB cuenta desde 2002 con un centro superior de sabiduría ancestral y conciencia nueva, Jatun Yachay Wasi, ubicado en la Provincia de Chimborazo, está dedicado al conocimiento de los pueblos ancestrales originarios andinos.

Su misión es “aplicar tecnología, conocimiento y competencia con base en el ejercicio pleno de los indígenas; en la sociedad, medicina, agricultura, construcción, arte y gastronomía” (Hervas, 2015, p. 12) Esta IES atrae mestizo, estudiantes blancos e indígenas, actualmente cuenta con 170 estudiantes, de los cuales 35 son indígenas, ofrece carreras de agricultura, medicina y construcción andina, promoción social e incidencia en el pensamiento decolonial y críticas al modelo occidental.

En 2012 y 2013, CEAACES inició la evaluación de 282 instituciones superiores en Ecuador. De ese número, 28 corresponden a institutos pedagógicos superiores y se acreditaron los siguientes: Jaime Roldós, Martha Bucaram, Quilloac, Canelos y Shuar-Institutos pedagógicos interculturales bilingües achuar. Según Luis Cuji, responsable de la evaluación de los ISPEDIB, en el proceso de evaluación se tomaron en cuenta los recursos, la red de cursos y se realizaron pruebas a los alumnos que se matricularon el año pasado.

Se realizaron algunas pruebas en kichwa y shuar” (comunicación personal, 12 de julio de 2017). El informe final de evaluación fue presentado y aprobado en la sesión plenaria del Consejo de Educación Superior de julio de 2014, y al final de El mismo año, ISPEDIB presentó un plan para fortalecer y asegurar la calidad de la institución a través del cual logran los estándares de calidad establecidos para su acreditación, con una vigencia de dos años, de enero de 2015 a diciembre de 2016.

Crear un equilibrio general de cooperación intercultural Las universidades, las experiencias del ISPEDIB y las organizaciones indígenas y afrodescendientes muestran que existen iniciativas y programas que incluyen a los sujetos indígenas y afrodescendientes y el objetivo de las imics en el ámbito de las universidades privadas, mientras que las universidades públicas, excepto la Universidad de Cuenca, UNAE, UNACH y UPSE, asumen mandatos constitucionales que se refieren a nacionalidades y LOES.

Las principales universidades, como la Universidad Central del Ecuador, no tienen programas indígenas o afrodescendientes. Según el profesor Andrés Ortiz, esto se refiere al “racismo y las pocas oportunidades de ganancias económicas que se pueden lograr con temas de etnicidad y derechos indígenas y afroecuatorianos en el mercado laboral”. (comunicaciones, personal 23 de junio de 2017). El tema cultural, los saberes ancestrales no parecen generar retornos económicos, mientras que

el cambio de matriz productiva y la minería generan cambio de divisas, por lo que las universidades apelan a estos dos aspectos. Actualmente no existen convenios de cooperación entre universidades, ISPEDIB y organizaciones indígenas y afroecuatorianas. Las propias universidades hacen contratos con instituciones vinculadas al gobierno o con grandes organizaciones, como el contrato de UPS con la Asociación Ecuatoriana de Radiodifusión.

3.6 DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice que “toda persona tiene derecho a la educación” (página 9), apoyada por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París en julio de 2009, que también dice en el artículo 9 que: "la educación superior debe aspirar simultáneamente a objetivos de igualdad, importancia y calidad", considerando que "la igualdad no es sólo una cuestión de aceptación, el objetivo debe ser la participación exitosa y la finalización de los estudios" (p. 2).

En este sentido, las universidades deben asegurar a sus estudiantes las condiciones necesarias para la admisión, finalización de los estudios y su culminación en igualdad de condiciones, lo que no siempre es así. En Bolivia, a pesar de que el segundo capítulo del artículo 18 de la Constitución Política establece que:

“toda persona tiene derecho a la educación universal, productiva, gratuita, inclusiva e integral en todos los niveles, interculturales, sin discriminación”,

No todos tienen las mismas condiciones para ingresar a los estudios universitarios, aunque ya estén regularmente en este estudio, no todos pueden estudiar en las mismas condiciones. Por lo tanto, es necesario un trabajo continuo para democratizar la educación, entendiendo este estudio como igualdad de oportunidades, que los estudiantes deben tener no solo en la recepción, sino también de forma permanente y después de terminar los estudios superiores. Un grupo es el más afectado por la falta de oportunidades de aprendizaje, si no están en buenas condiciones

financieras. Si bien la Ley Núm. 223 de PcD garantiza su educación y más, el Artículo 31-IX establece que:

Instituciones técnicas, colegios públicas y privadas, Universidades deben facilitar que todos los solicitantes y estudiantes con discapacidades sensoriales tengan una evaluación adecuada, en especial herramientas de soporte braille e intérpretes de lengua de signos. (p. 90), universidades del sistema boliviano tienen mucho que hacer para lograr una verdadera democratización de su educación.

Por lo tanto, dado que las clases fueron virtualizada debido a la pandemia, y las consultas de material en línea no desaparecerán a pesar del regreso a las clases presenciales, es necesario analizar la importancia de las bibliotecas virtuales en Bolivia del sistema universitario, que brinda un servicio adecuado a los estudiantes que tienen poca o ninguna información para que puedan revisar adecuadamente la bibliografía para determinar si los términos están abiertos al público en general investigadores o futuros estudiantes.

Según el sitio web de la Organización Mundial de la Salud (2021), hay "aproximadamente 1.300. millones de personas con algún tipo de discapacidad visual" y al menos "2.200. millones de personas con discapacidad visual de cerca o de lejos". El método de escritura braille creado por Louis Braille en 1825 se convirtió en su medio de comprensión y expresión escrita y ahora lectores de PDF y Word como Balabolka, Deskbob, Adobe Acrobat Reader, Speech, TTSReader y otros son de gran ayuda.

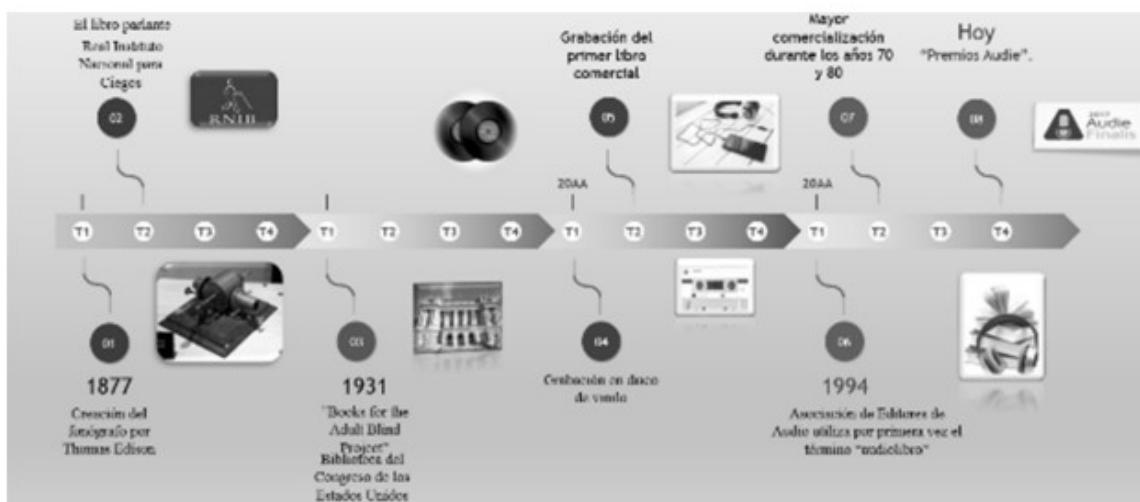
Instituciones de importancia internacional como la Biblioteca para Ciegos de Argentina cuentan con braille y audiolibros, por lo que sus miembros no solo están actualizados, sino que también tienen acceso a una amplia gama de obras para el estudio y el ocio. Otros ejemplos de igualdad educativa son los que ofrece la Biblioteca Central de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), fundada en 1963, la Biblioteca Nacional Mariano Moreno de Argentina también ofrece este tipo de texto para esta población. Pero ¿qué pasa con las universidades de Bolivia? ¿Ofrecen este tipo de servicio o tienen audiolibros para ayudarlo a aprender?

3.6.1 LOS AUDIOLIBROS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los audiolibros han pasado por varias etapas desde el primer antecesor del (ver figura 3.1), actualmente distribuido en muchos países por Storytel y Amazon Audible entre otros; además, puedes escucharlas en smartphones porque cada año se publican más de 35.000 canciones y aún ahora equivale a un Oscar por su distribución, llamados "Premios Audie" (Gamero 2019).

Figura 3.1

Antecedentes históricos de los audios libros



Fuente: Roberty, 2018.

En cuanto a los hábitos de la audiencia, según el mismo autor:

“64% de los oyentes escuchan audiolibros en promedio 6,7 audiolibros por año, 27% en tránsito en lugares públicos o en el auto, camino al trabajo. o en casa, 19% lo hace en casa mientras hace tareas del hogar y 25% escucha audiolibros mientras hace deporte o pasea”.

La información proporcionada por el informe VI Bookwire 2020 (páginas 22 y 23) es importante para el mercado: En 2019, las plataformas de suscripción como Storytel, Audible, Scribd tienen, p.4 se ha convertido en el principal canal de venta de audiolibros en español y representa el 83% de las ventas totales. En segundo lugar, los canales de venta como Google

Play o Apple representan el 1 %. En tercer lugar, las ventas de audiolibros a bibliotecas siguen siendo un canal muy pequeño en el mercado de habla hispana, y es el tercero en ventas totales, es decir, los mismos que las ventas de libros electrónicos. Esto nos muestra que las bibliotecas aún no son conscientes de los beneficios de los audiolibros, especialmente en educación.

En la Universidad de la Plata en Argentina estaban preocupados por la distribución de caracteres braille, pero debido a que son grandes, necesitan una asignación de espacio especial, y esto es un problema para varias instituciones de alto nivel. Colocar libros en sus plataformas en formato PDF puede ayudar a las personas ciegas o con discapacidad visual a escuchar documentos a través de programas que los descargan a sus teléfonos móviles o computadoras.

Pero los sonidos de las grabaciones automáticas no se comparan con los audiolibros. Actualmente, entre las bibliotecas universitarias que tienen audiolibros en general a disposición del público se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta universidad avanzada se estableció un programa de servicio social “Préstame tu Voz” (PTV), a través del cual estudiantes grabaron audiolibros para que estudiantes ciegos o con discapacidad visual pudieran continuar sus estudios universitarios a pesar de ello. Este programa tuvo problemas con su distribución y continuación, actualmente esta plataforma universitaria presenta algunas colecciones gratuitas en este formato. Otra universidad que utiliza audiolibros gratuitos para el público es Salamanca a través de su programa SID.

En la revisión de bibliotecas virtuales de las universidades que conforman el sistema universitario boliviano (CEUB 2011, p. 22), solo once de las universidades autónomas y dos de las universidades de las tres especialidades existentes (no se tomó en cuenta la Universidad Policial porque solo la Universidad Policial tiene facultad con dos disciplinas afines a la profesión) y la Universidad Andina Simón Bolívar porque solo cuenta con egresados.

Estas 13 universidades fueron revisadas principalmente para saber si tenían o no audiolibros, y también para materiales en formato PDF a los que se puede acceder virtualmente. También se realizó una revisión bibliográfica de los resultados presentados por el informe de la Defensoría del Pueblo de Educación superior inclusiva, Educación de las personas con

discapacidad, Universidad del Sistema Universitario de Bolivia, implementado en 2020. Resultados De 13 universidades, de las cuales forman parte del sistema universitario de Bolivia, ninguna ofrece audiolibros en sus sitios web. (Ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2

*Revisión de bibliotecas virtuales de las universidades
del Sistema de la Universidad Boliviana*

Nº	UNIVERSIDAD	TIENE AUDIO LIBRO	OBSERVACIONES
1	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES (UMSA)	NO	Tiene Tesis de grado virtuales abiertas al público en general, Tiene X Revistas Digitales y una Biblioteca restringida a usuarios de la universidad.

2	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES (UMSA)	NO	Solo algunas tesis y libros están a disposición del público en general, otras obras están restringidas a usuarios de la universidad. La biblioteca central está conectada con otras bibliotecas de diferentes carreras, facultades o instituciones de posgrado e institutos de investigación
3	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON (UMSS)	NO	En un lugar que aparece como bibliotecas virtuales, tiene un enlace a revistas de otras instituciones. Tiene una biblioteca restringida para usuarios de la universidad y el instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades da acceso público a sus publicaciones: Libros y su revista en formato PDF.
4	UNIVERSIDAD AUTONOMA TOMAS FRIAS (UATF)	NO	tiene un enlace a revistas de otras instituciones. Tiene una Biblioteca restringida para usuarios de la Universidad.
5	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE ORURO (UTO)	NO	Tiene una Biblioteca restringida para usuarios de la universidad
6	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO	NO	Hay Bibliotecas restringidas para los usuarios de la universidad pero en una sección de "Publicaciones científicas" existen textos en PDF.
7	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA JUAN MISAEL SARACHO (UAJMS)	NO	Existe una Biblioteca Central y bibliotecas especializadas en las diferentes facultades. Varias obras están dispuestas virtualmente para su consulta.
8	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL BENI JOSÉ BALLIVIAN (UABJB)	NO	Tiene una biblioteca central pero la Biblioteca virtual que esta disponible al público sólo tiene enlaces a otras bibliotecas y revistas externas a la universidad.
9	UNIVERSIDAD NACIONAL SIGLO XX (UNSXX)	NO	Se puede descargar los artículos de la Revista Científica Agrociencia pero no se puede acceder a otros libros o tesis sin tener una clave.
10	UNIVERSIDAD AMAZONICA DE PANDO (UAP)	NO	Biblioteca restringida a usuarios de la universidad
11	UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL ALTO (UPEA)	NO	Existe un sitio que indica "Biblioteca Virtual" pero no está a disposición del público en general.
12	UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA "SAN PABLO" (UCB)	NO	La biblioteca está restringida a usuarios de la universidad pero existen publicaciones que son de libre acceso y también en la sección del Observatorio de la Deuda Social en Bolivia, también existen algunos documentos libres.
13	ESCUELA MILITAR DE INGENIERÍA (EMI)	NO	Tiene una revista que se puede descargar en formato PDF. Su biblioteca muestra un resumen de las obras pero está solo a disposición de los usuarios de la institución, sin embargo tiene un buscador por voz. Tiene un enlace a plataformas virtuales como Scielo.

Fuente: Valencia, s/f.

3.6.2 LOS AUDIOLIBROS PARA DEMOCRATIZAR Y BRINDAR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, EN EL SISTEMA DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN BOLIVIA

Los autores coinciden en las ventajas de los audiolibros, a nivel internacional, por ejemplo, existe incluso un comité que promueve el uso de audiolibros en bibliotecas, también en instituciones culturales y educativas, e incluso se llevó a cabo la primera reunión internacional, en mayo de 2021, ambos patrocinados por la Unión Nacional de Editores (SNE), que reúne a editores franceses.

Emmanuelle Goulard (2020, p. 3) muestra en su contribución que "leer en voz alta activa habilidades avanzadas" como comprensión e interpretación, que a su vez moviliza funciones mentales a través de ricos recursos cognitivos, como conclusión, predicción, recordar, generalizar, definir, etc.

Por tanto, los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con los autores sobre la importancia de tener audiolibros en las bibliotecas universitarias para democratizar y mejorar la igualdad de oportunidades educativas. Otra autora de la misma opinión es: Liliana Crisóstomo Pérez, quien en su tesis "El audiolibro como estrategia de promoción de la lectura" (2007) concluye, entre otras cosas, que su uso es muy importante no solo para la promoción de lectura formal o informalmente, pero también una buena comprensión de esta (p. 67).

La democratización de la educación no debe quedar solo en artículos escritos, leyes que no se cumplen al 100%, debe ser una realidad, el hecho de que las universidades abran sus recursos virtuales a los audiolibros, es un pequeño ejemplo de lo que se puede hacer por la igualdad en la educación, especialmente cuando se habla de información de producción científica, esa información debería estar disponible para personas con discapacidad y sin discapacidad en igualdad de condiciones.

Bolivia cuenta con 6.275 personas con estas características, de las cuales 144 se encuentran en La Paz, según la cifra registrada por el Instituto Boliviano de la Ceguera (IBC). De manera que se pueda

"Formar profesionales altamente calificados, diligentes y sociales responsables, reflexivos y críticos, emprendedores, justos y constructor

inclusivo de la sociedad. Donde el Estado promueva la innovación integrada a la sociedad y a los círculos científicos y académicos internacionales, promoción del cambio paulatino para mejorar la calidad de vida de la población”. La producción de audiolibros promovería mejores aprendizajes para estudiantes ciegos u otros deficientes visuales, estudiantes con problemas de atención, hiperactividad o dislexia, hacer de la biblioteca una práctica de diseño universal aplicada en educación, no solo serviría a los estudiantes, sino también a través de la plataforma virtual, ayudaría a todos los usuarios.

CAPÍTULO IV

DESARROLLO SOCIAL INCLUSIVO EN AMÉRICA LATINA, AL HORIZONTE 2030.

4.1 LA EDUCACIÓN COMO APRENDIZAJE PERMANENTE Y ABIERTO A TODAS LAS PERSONAS

La educación, que incluye el Objetivo ("Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"), es un derecho humano básico y un requisito previo para el desarrollo sostenible. En general, la educación y la oportunidad de aprendizaje continuo a lo largo de la vida son factores clave para mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países. La educación también juega un papel clave en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión de alto rendimiento que promueve la creación de valor.

Las personas más instruidas tienen mayor capacidad para participar cada vez más diversa y eficazmente en el desarrollo productivo del país. En relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cabe mencionar que los avances logrados no se vieron reflejados en la Decisión General sobre educación básica, lo cual es una de las carencias esperadas (CEPAL, 2015). Al mismo tiempo, el Objetivo refleja mejor los desafíos educativos de América Latina y el Caribe.

Por otro lado, esta meta extiende la agenda a todo el período de estudio más allá de la primaria, y se enfatiza la importancia de la calidad de la educación. En particular, el principal desafío para la región es el acceso a la educación básica (nivel 0-3 años) y preescolar (4-5 años), que afecta a la región, como la atención a la primera infancia. desigualdad socioeconómica, de género, racial y étnica.

Este objetivo también incluye aspectos que antes faltaban, como la educación superior y la educación técnica y profesional, que también son muy importantes para otros sectores, como la generación y la calidad del empleo. Además, crea desafíos más amplios que desplazan la agenda de inversión educativa hacia temas más complejos, como el logro de una

educación superior, la mejora de la calidad de la educación brindada y la integración de poblaciones generalmente marginadas, como los pueblos indígenas y los afrodescendientes. Cabe señalar que las personas con discapacidad están explícitamente reconocidas bajo este objetivo y el nuevo plan de acción cubre varios aspectos y necesidades especiales de dicho segmento en varios objetivos como se muestra en el recuadro 4.V.1.

Recuadro 4.V.1

Discapacidad en la Agenda 2030

Recuadro V.1

La discapacidad en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La propuesta del marco para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ofrece un avance significativo en materia de la promoción de la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, cerrar la brecha entre esa visión y su implementación será un reto importante.

Las personas con discapacidad son mencionadas explícitamente en el Objetivo 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos), el Objetivo 8 (promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos), el Objetivo 10 (reducir la desigualdad en y entre los países), el Objetivo 11 (lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles) y el Objetivo 17 (fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible). Los objetivos 4 y 8 son de especial relevancia para promover la inclusión de las personas con discapacidad.

En efecto, uno de los desafíos principales respecto a las personas con discapacidad en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es la disponibilidad de datos para medir avances. La cuantificación de las personas con discapacidad presenta múltiples desafíos relacionados con la definición de discapacidad que se adopte como instrumento de medición para su captación, los aspectos de la discapacidad que se quiera medir y las características de las fuentes de información disponibles. Si bien la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas de información de América Latina y el Caribe es un asunto de creciente importancia —principalmente a partir de la ronda de censos de 2000—, debido a las diferencias conceptuales, metodológicas y operativas que se observan entre los procedimientos de recolección de los países de la región aún es difícil contar con una buena cuantificación de esta realidad, medir su evolución y conocer las tendencias en el tiempo. El grupo de apoyo para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad urge la desagregación de todos los indicadores relacionados con el desarrollo humano según condición de discapacidad de las personas.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

La proporción de jóvenes en América Latina y el Caribe seguirá siendo muy significativa durante la próxima década. Para esta población se necesitan mayores niveles de educación, una formación adecuada y una mejor preparación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La CEPAL observa que, además de persistentes brechas estructurales, como se expuso en los capítulos anteriores, también existen desigualdades en el desarrollo de capacidades y la vida laboral.

Estas desigualdades, que afectan especialmente a los jóvenes, requieren respuestas si queremos avanzar en el camino de la igualdad y el desarrollo sostenible. Elevar el nivel educativo de la población también está relacionado con la posibilidad de mejorar otros factores, desarrollo y bienestar tales como productividad, ingresos, movilidad social, alivio de la pobreza y cohesión social.

En particular, el acceso universal a una educación de calidad contribuye a una mayor igualdad en el futuro. Para lograr el cambio cultural y tecnológico necesario para avanzar hacia el desarrollo sostenible en la región, se requiere un paralelismo entre una educación de calidad y contenidos adaptados a los problemas ambientales y económicos actuales.

4.1.2 IGUALDAD DE GÉNERO COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN

A través del Objetivo 5 "*lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas*", pretende abordar las tres dimensiones principales de la autonomía de las mujeres, que son clave para lograr la igualdad: económica, política y física. Como dijo la CEPAL, la autonomía se construye en estas tres dimensiones de manera interdependiente y en los ámbitos de la vida pública y privada.

Por ejemplo, la autonomía económica afecta otras dimensiones de la autonomía de las mujeres, así como la autonomía reproductiva afecta la autonomía económica (CEPAL, 2010b). En este sentido, ampliar los temas que abarcan estos objetivos en comparación con el marco de los ODM es una puerta de entrada a un enfoque más integral de la autonomía. En general, el objetivo 5, al igual que otros objetivos de desarrollo sostenible, podría ser una oportunidad para promover la igualdad de género, que en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio se enfocaba principalmente en el acceso a la educación y la reducción de la mortalidad materna.

Entre los factores que representan un avance significativo se destacan:

- i) El trabajo no remunerado de enfermería, incluyendo el reconocimiento y valorización de las tareas domésticas.
- ii) El derecho efectivo de las mujeres al acceso y control de los recursos naturales y productivos y al crédito.
- iii) Reconocimiento de la vulnerabilidad de ciertos grupos de mujeres ante el cambio climático y los desastres naturales.

- iv) Priorizar la eliminación de la violencia contra las mujeres y niñas (fenómeno que impide el empoderamiento y tiene consecuencias devastadoras para las personas, sociedades y comunidades en todos los países del mundo.
- v) Se esfuerza por erradicar toda la violencia discriminación.

El objetivo 5.1, que hace referencia a “*el fin de todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas en todo el mundo*”, puede ser una opción estratégica en la medida en que contar con un marco normativo para prevenir todas las formas de discriminación, contribuiría hasta la plena autonomía de la mujer.

Al abordar la distribución asimétrica del trabajo no remunerado entre hombres y mujeres como una dimensión clave de la creciente desigualdad de género, este objetivo ofrece a la región una oportunidad para lograr avances significativos en la medición del trabajo no remunerado, evaluación económica y su redistribución en los hogares y provisión de servicios públicos integrales, adecuados y de calidad.

Por estas razones, el cambio en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres en América Latina y el Caribe representa un ataque a las barreras estructurales que impiden la autonomía de las mujeres en los sectores público y privado. Cabe mencionar que en el contexto de las sucesivas reuniones de la Conferencia Regional de Mujeres de América Latina y el Caribe, la región ha desarrollado en los últimos años una agenda sobre igualdad de género que estaba muy por delante de la curva.

Recientemente fue incluido en la agenda mundial. Así lo demuestran los compromisos asumidos por países en esta materia. Por ejemplo, el Acuerdo de Santo Domingo, adoptado en la XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en 2013, detalló compromisos políticos en relación con el empoderamiento económico y político de las mujeres, su salud sexual y reproductiva y el rol de la mujer, las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para un mayor empoderamiento de las mujeres y, entre otras cosas, para promover la igualdad de género (CEPAL, 2013).

Lo mismo puede decirse de la violencia contra la mujer: desde 1994, el foco de la violencia regional ha sido la Convención Interamericana para

Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), el tema del combate a todas las formas de violencia contra la mujer, que no fue abordado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, pero sí en el Programa de Acción 2030 para el Desarrollo Sostenible (OEA, 199).

4.1.3 DISPONIBILIDAD UNIVERSAL DE AGUA Y SANEAMIENTO COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN AL BIENESTAR SOCIAL

La mayoría de los países de la región han alcanzado o es probable que logren la meta 7C del Objetivo de Desarrollo del Milenio sobre el acceso a mejores fuentes de agua potable. Sin embargo, es poco probable que la mayoría logre esta meta en términos de acceso a mejores servicios de saneamiento. Según las estimaciones disponibles, parece haberse logrado un progreso considerable, particularmente en la expansión del acceso a mejores fuentes de agua.

En realidad, debido a la metodología utilizada para calcular el nivel de cobertura y la exclusión de las dimensiones cualitativas de la disponibilidad del servicio, los logros reales en el campo son mucho más modestos. En este sentido, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 6 propone “garantizar el acceso y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos”, así como aspectos relacionados con la sostenibilidad ambiental, incluyendo, por ejemplo, la minimización de las emisiones de materiales y productos químicos peligrosos, entre otros, la reducción a la mitad de la proporción de aguas residuales sin tratar y el reciclaje global y la reutilización segura y la gestión integrada de los recursos hídricos y la protección y restauración de los ecosistemas relacionados con el agua.

Esto es particularmente importante para la región del Caribe con escasez de agua, con un punto de referencia de al menos 1000 m³ per cápita por año. La región tiene un promedio de 2.532 m³ de agua per cápita, que es significativamente menor que otras regiones con pequeños países en desarrollo. Por ejemplo, el Océano Índico promedia 17.607 m³ y el Pacífico Sur 127.066 m³ por persona.

Sin embargo, hay países donde la disponibilidad está por debajo del umbral de escasez, como Antigua y Barbuda (800 m³ per cápita), Barbados (301 m³ per cápita) y Saint Kitts y Nevis (621 m³ per cápita) (PNUMA, 2008). Por otro lado, el cambio climático tiene un impacto negativo en la disponibilidad de agua, que se ve agravado por los niveles de extracción insostenibles y las deficiencias en la calidad de la infraestructura, lo que genera desperdicio de agua, conexiones ilegales y una pérdida de ingresos generalmente alta (que alcanzó 67% en Jamaica, 40% en Trinidad y Tobago y 50% en Barbados). El distrito obtuvo logros significativos en términos de acceso a agua y saneamiento. Sin embargo, existen serias debilidades y fragmentación institucional tanto en políticas y regulaciones, como en la prestación de servicios, especialmente por la calidad de la infraestructura.

En este sentido, el 85% de las aguas residuales no son tratadas antes de llegar al Mar Caribe y el 51,5% de los hogares no están conectados a un sistema de alcantarillado. Por otro lado, solo 17 viviendas están conectadas a sistemas de tratamiento (CReW, 2015). Esto no solo afecta negativamente la biodiversidad y los ecosistemas, sino que también contribuye a la degradación de la calidad del agua debido a la contaminación subterránea y superficial (Cashman, 2014)

4.1.4 LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES AL TRABAJO PRODUCTIVO COMO ESTRATEGIA DE IGUALDAD.

Recuadro 4.V.2

Inclusión de las y los jóvenes de Agenda del 2030.

Recuadro V.2

Las y los jóvenes en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

El éxito de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible depende en gran medida del cumplimiento de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales de los y las jóvenes, y del logro de su plena inclusión en la sociedad. A diferencia del proceso que dio origen a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el camino hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha contado con numerosas instancias en que se buscó recoger la voz y la perspectiva de los jóvenes mediante su activa participación en procesos de discusión y retroalimentación de la agenda. Entre octubre de 2012 y enero de 2013 se llevaron a cabo una serie de consultas con jóvenes en 12 países, con el fin de entender sus percepciones acerca de la Agenda 2030. Participaron más de 340 jóvenes que articularon sus visiones, soluciones y esperanzas para el mundo más allá de 2015.

También se han celebrado encuentros y foros donde se identificaron prioridades para la Agenda 2030 y desafíos regionales. En la Declaración de Colombo sobre la Juventud "Integración de la juventud en la agenda de desarrollo post-2015," resultado de la Conferencia Mundial de Juventud que tuvo lugar en Colombo (Sri Lanka) en mayo de 2014, se expresan lineamientos de acción en torno a 14 áreas temáticas, así como el compromiso de los participantes de implementar las prioridades identificadas en la Declaración.

A nivel regional, en mayo de 2014, se celebró en Quito el Foro Regional de Juventudes de América Latina y el Caribe. Este foro brindó un espacio para el diálogo entre los jóvenes interesados en la agenda para el desarrollo después de 2015 y representantes de entidades nacionales e internacionales, así como de la sociedad civil, con el objetivo de recoger sus opiniones, preocupaciones y prioridades en cinco áreas temáticas, empleo y trabajo, salud, educación, participación juvenil y violencia, temas también identificados como prioritarios en la Declaración de Colombo.

Finalmente, con la constitución del Grupo Principal para los Niños y los Jóvenes, se creó un mecanismo oficial para facilitar la inclusión de la perspectiva de niños y jóvenes en el proceso de la agenda para el desarrollo después de 2015. El Grupo es un espacio organizado en forma autónoma, en que se asegura la coordinación efectiva de los niños y la participación juvenil en los procesos de las Naciones Unidas relacionados con el desarrollo sostenible y otros procesos afines. Se realiza un esfuerzo para garantizar la diversidad y la inclusión de todos los niños y jóvenes, teniendo en cuenta (entre otros factores)

la región, la geografía, el género, la (dis)capacidad y los grupos marginados.

La población joven es mencionada explícitamente en cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el Objetivo 2 (poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible), el Objetivo 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos), el Objetivo 8 (promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos) y el Objetivo 13 (adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos). En este sentido, se puede afirmar que las metas coinciden con algunas de las prioridades de los y las jóvenes expresadas en las instancias descritas anteriormente. Sin embargo, respecto a la meta de educación, existe la preocupación por parte de los jóvenes sobre la ausencia de una mención explícita a la educación en salud sexual y reproductiva, además de que no se incluyen temas como la educación informal o los conocimientos de los pueblos originarios.

Por otra parte, también es cierto que, al apuntar a fortalecer los pilares centrales de la inclusión social juvenil —la educación y el trabajo— las metas convergen parcialmente con la mirada que se tiene de la juventud, pero aún se omite una mirada más integral y holística hacia los sujetos jóvenes que se considera necesaria para que ellos puedan hacer efectivos sus derechos, alcanzando una plena inclusión en la sociedad, y puedan así realizar su potencial y contribuir a construir sociedades más igualitarias y productivas. En este sentido, se propone que todos los indicadores sean desagregados por tramos etarios, en intervalos no superiores a 5 años, para posibilitar la medición del progreso de la población juvenil (y de otros grupos poblacionales) no solo en los objetivos en que es específicamente mencionada.

Algunos de los desafíos que se han identificado se centran en la existencia de mecanismos de rendición de cuentas y la participación de los jóvenes en el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se proponen mandatos establecidos por ley, con recursos suficientes y específicamente asignados para lograr la participación significativa y efectiva de los y las jóvenes en la supervisión y revisión de los ODS, incluida su participación en el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible. Se propone también que los informes paralelos sean un componente oficial del seguimiento y revisión de los ODS.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Youth Working Group, "Youth Voices on a Post-2015 World", 2014 [en línea] <http://www.youthpost2015.org/wordpress/report/youthvoices.pdf>; Declaración de Colombo sobre la Juventud, 2014 [en línea] <http://wcy2014.com/pdf/colombo-declaration-on-youth-final.pdf>; Foro Regional de Juventudes, "Recomendaciones de las Juventudes de Latinoamérica y el Caribe para la Agenda Post 2015", 2014 [en línea] <http://lac.unfpa.org/sites/lac.unfpa.org/files/pub-pdf/Recomendaciones%20Foro%20de%20Juventudes%20LAC.pdf>.

4.1.5 LA IGUALDAD COMO FACTOR DE UN DESARROLLO SOSTENIBLE

Además, la Agenda 2030 establece metas que se alinean con los objetivos centrales del Objetivo 8, que incluyen: mejorar la productividad económica; promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas; mejorar la producción y el consumo eficientes de los recursos naturales del mundo; trabajo pleno y productivo y trabajo decente para todos, incluidos los jóvenes y discapacitados, e igual salario por igual trabajo; reducir significativamente la proporción de jóvenes que no trabajan ni estudian; eliminación del trabajo infantil, trabajo forzoso y trata de personas; proteger los derechos de los trabajadores y promover un entorno de trabajo seguro para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, y la salud y seguridad en el trabajo; promueve el turismo sostenible y fortalece la capacidad de las instituciones financieras para ofrecer sus servicios a todos.

Entre los medios de implementación, la Meta 8.b trata sobre el desarrollo e implementación de una estrategia de empleo juvenil. Como ya se mencionó, la CEPAL argumentó que el empleo es la clave principal para la igualdad (CEPAL, 2010a, 2012, 2014b). Por tanto, se acierta la importancia que se le da a la vida laboral en los ODS y sobre todo el hecho de que el Objetivo 8 se vincule a metas que son coherentes con su objetivo central, como el Objetivo 8.5, donde se prevé alcanzar el en 2030, empleo pleno y productivo y trabajo decente para todos los hombres y mujeres, incluidos los jóvenes y los discapacitados, e igual salario por trabajo de igual valor.

En este contexto, la inversión (pública y privada) juega un papel clave tanto por su impacto inmediato en la demanda interna como en el crecimiento futuro a través de una mayor capacidad de producción y ganancias de productividad relacionadas. De hecho, la inversión es uno de los canales de cambio más importantes en la producción, gracias a la combinación de progreso tecnológico y conocimiento científico que posibilita.

En la actual fase lenta del ciclo económico, fortalecer la participación de la inversión pública como eje central de la arquitectura financiera contracíclica es el puente más importante entre los desafíos del ciclo y el crecimiento económicos a mediano y largo plazo, desarrollo.

La posición de los países de América Latina y el Caribe en el comercio internacional es deficiente caracterizada por una fuerte dependencia de las exportaciones de materias primas y productores de ensamblaje con poco valor agregado local. Esto, a su vez, se refleja en la alta concentración de sus exportaciones tanto de productos como de empresas.

Avanzar en el proceso de diversificación de las exportaciones es un desafío clave para promover un crecimiento económico sostenible, inclusivo y sostenible. Además, como se indicó en el Capítulo I, un mejor acceso de las personas y las empresas a los servicios financieros formales, la educación y la salud y seguridad en el trabajo (incluido el aprendizaje permanente), con especial atención a los jóvenes, son esenciales para un crecimiento económico inclusivo que sea a la vez digno y productivo empleo.

En la región, la mayoría de los jóvenes que no están insertos en el sistema educativo y no cuentan con trabajo remunerado son mujeres que se ocupan de las responsabilidades domésticas y de cuidado y carecen de oportunidades para compaginar estas tareas con el trabajo o el estudio, lo que presenta un desafío que requiere inclusión en las estrategias de política educativa y de empleo (CEPAL, 2014a). En definitiva, es un problema vigente en las regiones que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible permite poner en el centro.

La igualdad como aspiración clara del nuevo plan de desarrollo es una de las innovaciones más destacadas hacia 2030. En este sentido, los objetivos específicos del Objetivo 10 (que se refiere a “reducción de la desigualdad dentro y entre países”) giran en torno a cinco ejes principales áreas, que juegan un papel importante para lograr un desarrollo más justo y sostenible. Estos incluyen:

- i) Mercado laboral y seguridad social.

- ii) Inclusión, no discriminación e igualdad de oportunidades y resultados en derechos económicos y sociales.
- iii) Política fiscal.
- iv) Gestión económica y financiera global.
- v) Flujos de dinero extranjero, especialmente asistencia oficial para el desarrollo e inversión extranjera directa, y facilitación de las remesas de los migrantes.

La Meta 10.3 es un avance conceptual muy importante, que propone "garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso mediante la eliminación de leyes, políticas y prácticas discriminatorias y la promoción de leyes, políticas e iniciativas pertinentes a este respecto". Porque permite superar el paradigma dominante de la igualdad de oportunidades, que es un principio necesario pero insuficiente para una reducción significativa de la desigualdad.

De hecho, el principio de igualdad de resultados abre el espacio para la introducción de enfoques que buscan cerrar brechas importantes y requieren la inclusión de las complejidades de los procesos de movilidad social, áreas donde los resultados están determinados internamente por la estructura original o heredada.

A diferencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el Objetivo aborda varias dimensiones de la desigualdad que son fundamentales para el área. En América Latina y el Caribe, la región más desigual del mundo, se han logrado aproximadamente, avances en la reducción de las desigualdades fundamentales incluidas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (como la reducción de la desigualdad extrema), aunque con gran heterogeneidad entre países pobreza y acceso general a la educación primaria).

Sin embargo, queda mucho por hacer en términos de inclusión económica, social y política y la igualdad basada en derechos está lejos de lograrse. El Objetivo 10 también se refiere a la desigualdad entre países, especialmente entre países en desarrollo y países desarrollados. Enfatiza particularmente la inclusión de los países en desarrollo en el proceso global de toma de decisiones. En los últimos años, la CEPAL ha reiterado el llamado al desarrollo con equidad con la creación de acuerdos de equidad que le den sostenibilidad social, política y fiscal a ese desarrollo.

Este objetivo es un paso más en esa dirección. En el futuro, probablemente será necesario definir objetivos especiales u objetivos adicionales para proponer una reducción de las diferencias entre países tanto a nivel global como regional. Cabe señalar que este objetivo también trata de la igualdad étnica y racial, que es muy importante para la región y tiene conexiones con otros objetivos de desarrollo sostenible.

Quizás menos obvio es el vínculo con la desigualdad en el Objetivo 11, que trata de hacer que las ciudades sean inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles, ya que establece metas, entre otras cosas, para garantizar que todas las personas tengan acceso a servicios adecuados, seguros y sostenibles, vivienda asequible y servicios básicos y para mejorar barrios marginales y proporcionar un sistema de transporte seguro, asequible, sin barreras y sostenible para todos.

En América Latina y el Caribe, la región más urbanizada del mundo en desarrollo, reducir las desigualdades en el acceso a los servicios básicos de manera sostenible en las ciudades (y la región en general) es una de las formas de lograr un mayor impacto social, igualdad Todo lo anterior no significa sólo cosas positivas por todos lados. Si bien el objetivo 10 es muy claro en el postulado ("reducir la desigualdad dentro y entre los países"), las metas asociadas a esta dimensión pueden no ser tan ambiciosas.

Por ejemplo, al reducir las diferencias de ingresos dentro de los países, la meta 10.1 prevé lograr y mantener gradualmente el crecimiento de los ingresos del 0% más pobre de la población más rápido que el promedio nacional. Si bien este compromiso es bienvenido, se necesitan otras medidas más ambiciosas, como un enfoque en el decil o percentil de ingresos más alto.

Las discusiones sobre la reducción de la desigualdad dentro y entre los países sin duda se beneficiarán de las contribuciones y las experiencias desarrolladas en la región en los próximos años. Finalmente, el Objetivo 10 es un llamado a reconocer que los países de la región aún tienen espacios de acción tanto en políticas laborales como de seguridad social, lo que significa impulsar programas sociales de calidad en términos de impacto distributivo y acceso a los bienes y servicios, como las reformas tributarias para aumentar la igualdad al permitir una mejor redistribución del ingreso. También requiere una revisión de los márgenes de operación de los estados actuales para que sea incluyente y no discriminatorio en todas sus manifestaciones.

4.1.6 LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.

Además de la ampliación del programa de acción social exigido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es de destacar la clara sinergia de los citados objetivos con el Programa de Desarrollo de América Latina y el Caribe en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En primer lugar, como se señaló en el Capítulo I, la pobreza abordada en el Objetivo sigue siendo un rasgo estructural característico de la región.

Se estima que, en 2014, eran el 28,0% de la población de la región, es decir El 28,0% estaba en pobreza de ingresos y el 12,0% estaba en pobreza. La población de este estado está más concentrada entre niñas y niños, mujeres, indígenas y afrodescendientes. Las tasas de pobreza tienden a ser más altas en las zonas rurales, aunque el número absoluto de personas que viven en la pobreza se concentra cada vez más en las zonas urbanas (CEPAL, 201 a).

Además, el desafío continúa los avances logrados desde 1990 (cuando la pobreza por los ingresos afectaba al 8,4 % y al 22,6 % de la población respectivamente), pero que se mantuvo sin cambios desde 2012, continuará y garantizará una mejora significativa en el futuro en una situación económica más desfavorable que en los últimos años. Al mismo tiempo, la alta vulnerabilidad social y las profundas carencias y desigualdades en el acceso a servicios públicos de calidad y mecanismos de protección social en la región hacen de la pobreza un carácter inestable en ese sentido.

Una gran proporción de las personas que no son pobres y de los hogares corren un alto riesgo de pobreza durante su vida debido a las condiciones económicas, los impactos en el empleo y la producción humana, eventos catastróficos, cambios en la composición del hogar o problemas de salud, que resultan en gastos catastróficos o pueden limitar temporal o permanentemente la capacidad de obtener ingresos.

Dado que la pobreza es multidimensional en la región, su superación requiere avances en salud, educación, vivienda digna y servicios básicos y sociales, especialmente en los países, además de niveles adecuados de ingresos donde tiene mayores retrasos. El Objetivo 2, que aborda el hambre, la seguridad alimentaria, la nutrición y la agricultura sostenible, es crucial

para América Latina y el Caribe por sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Entre estos efectos, se pueden destacar especialmente los siguientes:

- i) La seguridad alimentaria se registra como un derecho humano básico.
- ii) Su consecución posibilita el desarrollo psicológico, físico e intelectual de las personas, abriendo así espacios de inclusión y coherencia positiva para el desarrollo humano y social.
- iii) Genera ahorros y beneficios económicos inmediatos a través del aumento de los costos y la productividad de la atención en salud.

Además, a pesar de que América Latina y el Caribe tienen un exceso de producción de alimentos y han alcanzado los Objetivos de Desarrollo del Milenio en términos de reducción del hambre, el Objetivo 2 sigue siendo relevante para la región porque la desnutrición es un problema en muchos países y aumento de problemas de obesidad por mala alimentación en otros países.

Por lo tanto, se considera que la perspectiva regional debe basarse en el derecho a la alimentación y la nutrición, más que en la seguridad alimentaria o el hambre. El énfasis en cada país depende de la importancia relativa de los diferentes problemas (producción y disponibilidad de alimentos; hambre y desnutrición; por falta de alimentos o consumo excesivo de alimentos que no proporcionan una nutrición adecuada).

La asimetría en la producción de alimentos también abre un importante espacio para actividades encaminadas a promover el crecimiento del comercio intrarregional de alimentos. Asimismo, la Meta 2 está en línea con lo planteado en el Plan de Seguridad Alimentaria, Nutricional y Erradicación CELAC 2025 adoptado en la III Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Latinoamericana y Caribeña (CELAC) países, que tuvo lugar en Costa Rica en enero de 2015 (CELAC, 2015).

El Objetivo 3 es muy importante en América Latina y el Caribe porque, si bien se han logrado avances significativos en resultados y cobertura de salud en los últimos años, estos han sido insuficientes y desiguales, por lo que es importante contar con indicadores suficientes,

medibles y alcanzables en la región que permitan lograr avances significativos en la salud y el bienestar humanos en los próximos 15 años.

La adopción de esta meta en los planes y programas de los países de la región sería un importante avance en asuntos esenciales para eliminar las muertes maternas evitables y detener las muertes neonatales y prematuras evitables. En 5 años, detener epidemias y diversas enfermedades transmisibles y reducir muertes por enfermedades no transmisibles. Para la mortalidad materna, la meta 3.1, que apunta a reducir la mortalidad materna mundial a por debajo de 70.100.000 nacidos vivos, establece un nivel que no es muy desafiante para muchos países de la región, por lo que probablemente se necesitarán países más exigentes. obligaciones y adaptado a las necesidades de países de América Latina y el Caribe.

De manera similar, el desarrollo entre y dentro de los países de la región en términos de salud y bienestar ha sido heterogéneo, y se necesita un análisis más integral en esta área. Por ejemplo, en el caso del objetivo 3.7, que trata de garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, se observó que la tasa de natalidad disminuyó en la región.

Sin embargo, se siguen reportando muchos nacimientos no deseados y durante la adolescencia, especialmente entre los hogares de los quintiles inferiores de la distribución del ingreso, lo que sugiere limitaciones en el ejercicio de los derechos reproductivos y contribuye al aumento de la pobreza y la desigualdad. dentro de los distritos urbanos. Las diferencias en la fecundidad y la mortalidad infantil entre países son particularmente significativas.

El caso del Caribe de habla inglesa muestra la importancia de ampliar la agenda de salud, al mismo tiempo que se enfatizan las enfermedades ya incluidas en los ODM. De hecho, después de África subsahariana, el Caribe tiene la prevalencia más alta del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) en el mundo, con 1,1 por ciento de la población adulta infectada. En las Bahamas, Haití, Jamaica y Trinidad y Tobago, la prevalencia del VIH supera el 1,5%.

En el futuro, encontrar una solución a este problema requerirá aumentar el acceso a tratamientos y difundir información a través de

campañas educativas. En contraste, la carga de enfermedades no transmisibles es significativa. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), la carga de diabetes, medida en vidas saludables perdidas, es un 16% mayor que en América Latina.

Las estimaciones del costo de la diabetes y la hipertensión varían del 5% del PIB en Barbados al 8% del PIB en Trinidad y Tobago. La prevalencia de diabetes también es alta en los países del Caribe. La mayoría de los países de esta subregión ofrecen atención médica gratuita o altamente subsidiada para garantizar el acceso universal a la atención médica.

El gasto en salud ya constituye una parte importante del sector público, y se espera su crecimiento debido al envejecimiento de la población, que es un gran desafío en el futuro países de América Latina y el Caribe han logrado avances significativos en educación (Objetivo), especialmente en la cobertura de escuelas primarias.

Sin embargo, desde el punto de vista de la realización del derecho a la educación, la atención a la educación secundaria en términos de cobertura, disponibilidad y calidad es clave. Los sistemas educativos del Distrito se han vuelto más comunes, pero también están estructurados de manera segmentada. El problema principal en muchos países ya no es la exclusión del sistema educativo, especialmente en el nivel básico, sino la segmentación socioeducativa asociada con un sistema educativo segregado donde los grupos socioeconómicos más bajos o partes de la población, p. los nativos y los afrodescendientes tienen menos probabilidades de quedarse y lograr un aprendizaje adecuado.

Por ejemplo, en seis países con datos estadísticos adecuados, entre el 22% y el 28% de los niños y jóvenes indígenas de 12 a 17 años no asistían a la escuela (CEPAL, 201 c, pp. 100). Por lo tanto, este objetivo es particularmente importante en América Latina y el Caribe y, como muestra el Recuadro V.3, ha sido objeto de acalorados debates a nivel regional y mundial.

Educación Inclusiva para el Desarrollo Sostenible

Recuadro V.3

La educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en otros foros mundiales y regionales

En las consultas mundiales con los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y los jóvenes, la educación ha quedado como una prioridad central para la agenda de desarrollo después de 2015. Esta es reconocida como una condición esencial para la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad de género y la ciudadanía mundial responsable. Contribuye además a reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas, inclusivas y sostenibles (UNESCO/UNICEF, 2015).

En el proceso de discusión de la nueva agenda, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), una red de organizaciones de la sociedad civil presente en 15 países de América Latina y el Caribe, ha sido muy activa en recoger la visión de la sociedad civil en una serie de debates y consultas. Para la CLADE, es fundamental que la agenda para el desarrollo después de 2015 se reafirme, se consolide y avance dentro de los marcos internacionales de derechos humanos ya ampliamente ratificados por los Estados, que garantizan el derecho a una educación gratuita y universal, no discriminatoria y orientada a la justicia social y ambiental, así como también a la dignidad de todas las personas.

En ese sentido, su posicionamiento realiza los siguientes puntos para ser considerados:

1. La educación es un derecho humano fundamental, y su propósito apunta al pleno desarrollo de las personas, al ejercicio de la ciudadanía activa, al trabajo digno, a la convivencia en la diversidad y con la naturaleza, a la libertad, a la superación de toda forma de discriminación, a la consolidación de la democracia y a la resolución no violenta de los conflictos;

2. El Estado es el garante de los derechos humanos, incluido el derecho humano a la educación a lo largo de toda la vida. Los sistemas públicos de educación deben ser fortalecidos y su valor hacerse presente en el imaginario público, superando sentidos comunes muchas veces contruídos por medios de comunicación masivos;

3. Niñas, niños, jóvenes y personas adultas son sujetos de derechos;

4. El derecho a la educación inicia al nacer y continúa a lo largo de toda la vida. Incluye la educación en la primera infancia, primaria, secundaria, la enseñanza universitaria y la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en entornos formales y comunitarios;

5. La educación pública debe ser gratuita y universal para todos y todas, despatriarcalizadora, intercultural, transformadora y promotora del pensamiento crítico;

6. La educación debe estar disponible y accesible equitativamente y sin discriminación en todo el territorio, sea

urbano o rural, con adecuadas condiciones e infraestructura. Debe superar cualquier obstáculo, sea este de naturaleza geográfica, económica o cualquier otra;

7. La educación debe ser inclusiva y no discriminatoria, reconociendo y valorando las diferencias y diversidades, promoviendo la superación de las desigualdades y la construcción de nuevas formas igualitarias de relación entre las personas. Los centros educativos deben existir como espacios de encuentro, de ejercicio de la democracia, de cumplimiento de los derechos humanos y de una cultura que destierre la violencia, promoviendo aprendizajes y vivencias que sean significativas para la vida de cada individuo y comunidad;

8. La educación debe contar con currículos y planes político-pedagógicos construidos colectivamente, con maestros y maestras bien formados/os y remunerados/os y con sistemas de evaluación holísticos y formativos, desarrollados a la luz de parámetros nacionales y fundamentados en los derechos humanos, y con la participación de los sujetos de la comunidad educativa, respetando las particularidades al interior de cada país;

9. La educación pública debe ser financiada con recursos públicos en cantidad suficiente que permitan la plena realización del derecho;

10. La gestión de la educación debe ser democrática, contando con la amplia participación de la sociedad civil y los sujetos de la comunidad educativa, desde el nivel micro hasta la definición de la política educativa y en su seguimiento así como en el acompañamiento de la ejecución presupuestaria.”

En relación con el sexto punto, en la región hay experiencias en países como el Brasil, que cuentan con políticas activas de promoción de la igualdad, como acciones afirmativas a nivel de

la educación terciaria privada y pública, así como en la formación profesional y la calificación para el trabajo.

A nivel mundial, en mayo de 2015 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheon (República de Corea), en que se reunieron ministros de más de 130 gobiernos, altos funcionarios gubernamentales, premios Nobel, directivos de organizaciones internacionales y no gubernamentales, académicos, representantes del sector privado y otras partes interesadas. En la ocasión se aprobó la Declaración de Incheon, en que se insta a los países a proporcionar a todo el mundo una educación de calidad, inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El texto constituye una de las bases de las nuevas metas en materia de educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, se reafirma el papel clave de la educación en la paz y el desarrollo sostenible a nivel mundial.

La Declaración de Incheon se aplicará mediante el Marco de Acción de la Educación 2030, una hoja de ruta que los gobiernos adoptarán a fines de 2015 y que servirá de guía para poner en marcha marcos legales y políticos efectivos para la educación, con principios de gobernanza basados en la rendición de cuentas, la transparencia y la participación. Para su aplicación efectiva se requerirá un alto grado de coordinación regional, así como un seguimiento y evaluación rigurosos de la agenda educativa. También se necesitará un mayor financiamiento, especialmente en el caso de los países que están más lejos de poder ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Mediante la Declaración de Incheon y su Marco de Acción, se instará a los países a establecer a nivel nacional objetivos de inversión adecuados y a aumentar la asistencia oficial para el desarrollo destinada a los países de bajos ingresos.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de UNESCO/UNICEF, “Más allá de 2015: la educación que queremos” [en línea] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/BEYOND2015-TheEdWeWant_Final_Brochure-SPA.pdf; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), “Posicionamientos públicos” [en línea] <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html>; Declaración de Incheon, mayo de 2015 [en línea] <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

4.1.7 LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

A pesar del importante progreso económico y social reciente en América Latina y el Caribe, la desigualdad de género sigue siendo un eje estructural de la Matriz de Desigualdad Social. La desigualdad de género subraya otras desigualdades como la económica, étnica, racial o territorial, explicando que la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas (objetivo 5) son inaplazables para lograr la igualdad regional, reconociendo la centralidad de la igualdad en el desarrollo, según lo requiera la producción, así como la consideración de la dimensión de la reproducción.

La discusión sobre la dimensión reproductiva trae de vuelta aspectos fundamentales desde el punto de vista del desarrollo, como la necesidad de

transformar la división sexual del trabajo en un modelo que concilie la vida productiva y reproductiva y la distribución del cuidado entre el Estado y las familias y dentro de ellos consumo, producción, reproducción y mantenimiento). Cosas como la violencia contra las mujeres y la discriminación muestran que miles de mujeres en la región actualmente no pueden tomar decisiones reproductivas oportunas, libres y seguras, impidiéndoles romper el ciclo de la pobreza, la marginación y la desigualdad.

Por lo tanto, el Objetivo 5 es fundamental para la región porque existen marcos vinculantes de derechos humanos, especialmente los derechos humanos de las mujeres. Entre otras, se destacan la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), la Convención de Belém do Pará y el Protocolo de San Salvador (OEA, 1988) cuya garantía y cumplimiento pueden promoverse a través de la implementación efectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El Objetivo 8, que llama a la promoción del crecimiento económico sostenible, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, es crucial para una región actualmente en un camino de crecimiento insuficiente, la volatilidad es alta pero la tendencia es baja, cambios estructurales en una coyuntura donde la desigualdad es alta y, a pesar de los avances de la temporada anterior, existen importantes y persistentes déficits en relación con el trabajo decente en diversos ámbitos.

Además, en el contexto actual, la región enfrenta amplios desafíos para acelerar el crecimiento económico y revertir los efectos negativos de la recesión mundial. La región tiene importantes obstáculos externos y problemas internos que limitan tanto el crecimiento económico como el desarrollo a largo plazo. Entre los límites externos destacan la pérdida de dinamismo del comercio internacional, estancamiento de la demanda, mayor incertidumbre de las señales económicas y disponibilidad de recursos financieros y poca articulación regional en la reestructuración global de cadenas globales.

Entre los problemas internos, cabe destacar la estructura productiva poco descentralizada, fragmentada y atrasada, el mercado laboral con un alto nivel de informalidad, pocas inversiones y poco compromiso de desarrollo técnico, escasez en términos de bienes y habilidades, débil gestión recursos, patrones de consumo asociados a déficits en

servicios públicos y altas presiones ambientales y energéticas, y déficits institucionales en regulación, recuperación y orientación de recursos.

Considerando el alto desnivel e inseguridad característico del mercado laboral en la región, su vinculación con la pobreza, alta vulnerabilidad social y carencia de mecanismos de protección social, mejoramiento de empleos productivos y trabajo digno tienen un impacto positivo en muchas dimensiones del bienestar, así como en el ejercicio de los derechos y la reducción de las brechas de desigualdad.

El Objetivo 10, que hace referencia a la reducción de la desigualdad, es uno de los más importantes para los países de América Latina y el Caribe. A pesar de un progreso razonable en la reducción de la desigualdad de ingresos durante los últimos años, la región sigue siendo la más desigual del mundo. Como se señala en el Recuadro 4.V.4, el logro de las metas sociales, económicas y ambientales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible está estrechamente vinculado a la creación de sistemas universales y redistributivos de seguridad social.

La protección social y la Agenda 2030.

Recuadro V.4
La protección social y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La CEPAL ha promovido la noción de sistemas de protección social fundados en mínimos incrementales y universales, entendidos como garantía ciudadana (Cecchini y Martínez, 2011; Cecchini y otros, 2015). Lo anterior significa que las principales funciones de la protección social dentro del conjunto de la política social están vinculadas al conjunto de normas, recursos y políticas orientados a mitigar el riesgo ante contingencias laborales, naturales y personales a lo largo del ciclo de vida, asegurando un piso básico de ingresos a través de dicho ciclo, mediante diversos mecanismos de aseguramiento y transferencias de tipo contributivo y no contributivo, garantizando el acceso a servicios públicos de calidad en materia de educación, salud y saneamiento, así como a una vivienda digna y, finalmente, promoviendo el trabajo decente en el mercado laboral.

Desde esa perspectiva amplia, en que se incluyen elementos innovadores como los sistemas de cuidado, el pilar social de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible está estrechamente vinculado al establecimiento de sistemas de protección social universales y redistributivos. En la medida en que la protección social se concibe desde una perspectiva de derechos, es decir, como garantía ciudadana, las metas relacionadas con el acceso a la justicia y el desempeño de las instituciones también se vinculan a los avances en materia de protección social. En efecto, como se argumenta en el capítulo II, la institucionalidad de las políticas sociales, en general, y de la protección social, en particular, es una variable crítica del desempeño y la eficacia de la acción pública. En el cuadro siguiente se detallan las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionadas con las funciones centrales de la protección social. En tal sentido, este constituye un ámbito estratégico para que los países de América Latina y el Caribe avancen hacia un desarrollo con igualdad y sostenibilidad.

Principales metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible cuya consecución está vinculada a los avances de los sistemas de protección social

Objetivo 1
Meta 1.3 Implementar a nivel nacional sistemas y medidas apropiados de protección social para todos, incluidos niveles mínimos, y, de aquí a 2030, lograr una amplia cobertura de las personas pobres y vulnerables
Meta 1.5 De aquí a 2030, fomentar la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y reducir su exposición y vulnerabilidad a los fenómenos extremos relacionados con el clima y otras perturbaciones y desastres económicos, sociales y ambientales

Objetivo 2
Meta 2.1 De aquí a 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad, incluidos los niños menores de 1 año, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año

4.2 NORMATIVAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PERÚ.

"La falta de empatía de la Junta de Educación con las personas con discapacidad es total. Incluso mi familia comentó que no tiene sentido educarme porque no me beneficia" (Universidad César Vallejo) Ley General de Educación (LGE), que comienza al situar a la persona en el centro del proceso educativo, establece la inclusión como principio rector, artículo⁸.

La educación debe promover la eliminación de todas las formas de marginación y desigualdad y garantizar de manera efectiva la inclusión de

⁸ Literal "c" del artículo 8 de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación

las personas con discapacidad y otros grupos socialmente vulnerables, otros como: la igualdad, la calidad y la democracia, que tienen en cuenta, por ejemplo, el disfrute igualitario del servicio educativo, la adecuación de la enseñanza-aprendizaje para una educación completa, pertinente y flexible según las necesidades de la persona y el respeto a las libertades fundamentales en un ambiente de tolerancia mutua.

Es importante subrayar que, en relación con la calidad de la educación, la LGE⁹: afirma que su aseguramiento se basa en la adecuación de las infraestructuras, equipos, servicios y materiales de acuerdo con los requerimientos técnico-pedagógicos, en la accesibilidad de personas con discapacidad.

También se asume que el Estado garantiza una educación inclusiva de alta calidad en todas las etapas y niveles¹⁰: incluida la educación universitaria. Para ello se asegura la infraestructura accesible, la distribución de materiales adecuados y de fácil acceso, y la disponibilidad de docentes capacitados; la enseñanza del sistema braille, la lengua de signos y otras formas de comunicación, que permitan a las personas con discapacidad ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones con las demás.

El marco de referencia de la LGE encuentra una conexión directa con el contenido de la LU, a través del cual se renueva el concepto de educación como derecho fundamental y como importante servicio público. Según LU las universidades públicas y privadas se guían por principios que colocan a la persona en el centro de cualquier actividad, tales como el interés estudiantil, la democracia institucional, el pluralismo, la tolerancia, la inclusión y exclusión de todos los estudios violencia, intolerancia y/o discriminación.

Entre los privilegios o derechos legales más importantes que ayudan especialmente a las personas con discapacidad, sin perjuicio de lo dispuesto en la LU (derechos de los estudiantes) y en los reglamentos de cada universidad, se pueden mencionar los siguientes:

⁹ Literal “f” del artículo 13 de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación

¹⁰ Literal “k” del artículo 21 de la Ley n.º 28044, Ley General de Educación

- a) Derecho de reserva¹¹ vacantes en su procedimiento de solicitud.
- b) Accesibilidad en cuanto a ambientes, instalaciones, mobiliario y equipamiento¹².
- c) Implementación de todos los servicios que ofrece la universidad para lograr la denominada integración de las personas con discapacidad, artículo¹³.

Sin embargo, como hemos advertido anteriormente, la búsqueda de una educación universitaria de calidad debe ser inclusiva. Al respecto, debe recordarse que la educación tiene una doble naturaleza, es un derecho fundamental y un servicio público. En este sentido, según la LGPD, las principales actividades para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad son las siguientes:

1. Promover y asegurar la disponibilidad de los servicios educativos.
2. Realizar los ajustes razonables en casos especiales, y brindar apoyo y tomar las acciones necesarias, adaptaciones para discapacitados.

Además, existen requisitos especiales para la dirección administrativo-académica de las universidades; por ejemplo, reserva especial para personas con discapacidades repentinas (5 años) tras el ingreso a la universidad y reserva de plazas vacantes (5%). De igual forma, es obligatorio que los programas de formación académica en las áreas de educación, derecho, medicina, psicología, administración, arquitectura, ingeniería, economía, contabilidad y trabajo social incluyan asignaturas con discapacidad.

Por otro lado, es necesario aclarar la relación entre LU y LGPD en relación con la accesibilidad, porque se trata de un tema primordial que debe ser velado por todo el sistema educativo universitario,

¹¹ Numeral 98.6 del artículo 98 de la Ley Universitaria

¹² Numeral 100.8 del artículo 100 de la Ley Universitaria

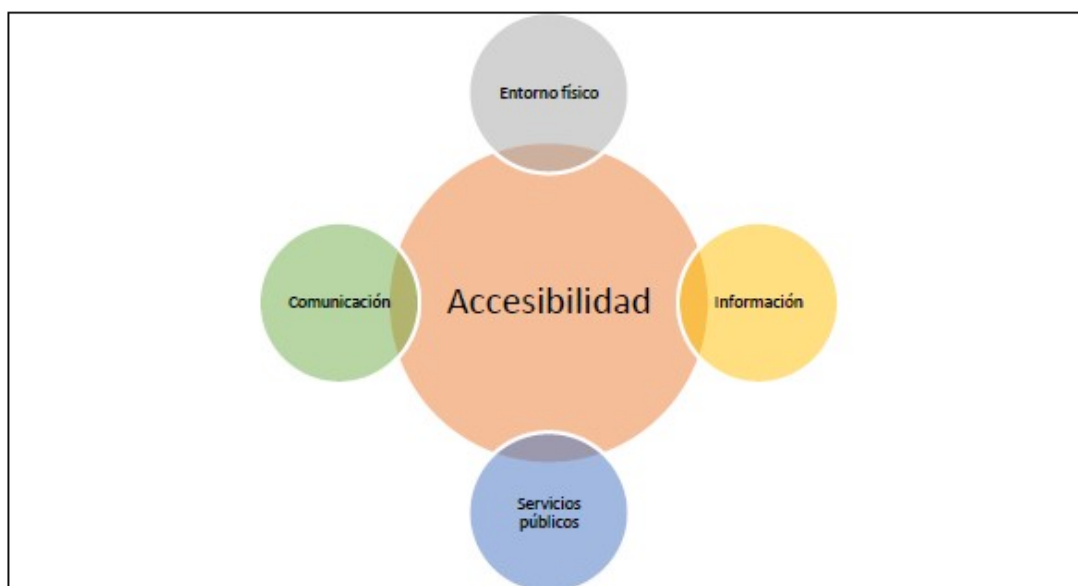
¹³ Artículo 129 de la Ley n.º 30220, Ley Universitaria.

independientemente de qué persona con discapacidad ejerza su derecho a la educación.

Considerando los principios que inspiran la educación superior del país, se puede entender que la regulación, planificación y control de las condiciones básicas de calidad para las discapacidades debe promover la inclusión, que es el punto de partida para lograr la calidad de la educación. Las universidades que trabajan para asegurar y garantizar la inclusión de las personas con discapacidad son:

Figura 4.1.

Elementos implícitos en la Inclusión Educativa Universitaria



Fuente: Defensoría del Pueblo de Perú.

En la medida en que el servicio de educación superior de la universidad es normalmente y/o muchas veces presencial, la accesibilidad ambiental cobra especial importancia, ya que los estudiantes deben contar con ambientes con un diseño arquitectónico adecuado con un proceso de enseñanza y aprendizaje (aulas, laboratorios, etc.).

Por otro lado, se vuelve muy importante asegurar la disponibilidad de comunicación e información durante la experiencia universitaria, no solo en asuntos estrechamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, sino también en asuntos administrativos y para asegurar la participación política de las personas con discapacidad dentro de la universidad.

En este sentido, recuerda el derecho de los estudiantes a participar en la gestión de la universidad, el derecho al testimonio de los docentes, la posibilidad de apelar o juzgar las infracciones en las instituciones competentes (mediadores universitarios), la posibilidad de formación gremial, el derecho desde los estudiantes hasta la certificación por parte del personal docente. p.ej. LU, que los estudiantes con discapacidad deben utilizar en igualdad de condiciones.

Asegurar la disponibilidad de comunicación e información como parte del beneficio general del servicio de educación superior de una universidad se evidencia a través de algunos de los aspectos contemplados en la LGPD. Por ejemplo, se confirma que se garantiza la libre elección de medios y formatos para las personas con discapacidad. Esto incluye: lenguaje de señas, braille, comunicación táctil, texto grande, visualización de texto, dispositivos multimedia, lenguaje escrito, sistemas de audio, lenguaje sencillo, medios de habla digitalizados y todos los demás modos y dispositivos que complementan o alternan la comunicación.

Según el comité De Personas con Discapacidad (DPCD), de todo esto depende el concepto de calidad del servicio de comunicación. Los servicios públicos, incluido el título universitario, también deben garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad si utilizan Internet artículo para transmitir información o si el propio servicio requiere su uso repetido o completo. Para ello hay que tener en cuenta la accesibilidad de las TIC.

En cuanto a las TIC, de acuerdo con la Comisión DPCD, se puede mencionar que consisten en cualquier dispositivo o aplicación de información y comunicación y su contenido. Estos incluyen algunas tecnologías como: radio, televisión, servicios satelitales, teléfonos móviles, teléfonos fijos, computadoras, hardware y software de red.

Las TIC permiten convertir los servicios de educación superior de la universidad a un formato no presencial en escenarios donde se justifique (crisis sanitaria provocada por el covid-19). También colaboran compartiendo información y conocimientos sobre experiencias educativas

para que el pleno acceso de las personas con discapacidad pueda fortalecer su autonomía en el ejercicio de sus derechos en el ámbito universitario.

De manera similar, y sin limitar la adquisición de TIC accesibles por parte de las universidades privadas, las TIC de gestión pública deben seguir las pautas de accesibilidad contenidas en sus procedimientos de contratación pública para garantizar una experiencia educativa integral para los estudiantes con discapacidad.

En relación con esto último, como tuvo oportunidad de expresar la Comisión DPCD:

“[...] sería inaceptable que los fondos públicos se utilizaran para crear o mantener las desigualdades que inevitablemente resultan de la inaccesibilidad de los servicios e instalaciones”. Como es claro, no puede circunscribirse al campo de las TIC, sino que en general abarca todos los bienes y servicios que obtiene la unidad universitaria estatal.

La accesibilidad, que está íntimamente relacionada con todo lo anterior, también está relacionada con uno de los derechos más importantes del servicio público universitario: la educación gratuita. En este sentido, la falta de acceso a los beneficios que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje de las universidades públicas puede resultar en costos materiales para las personas con discapacidad, para que estos últimos inviertan en crear una experiencia educativa inclusiva sin la compensación correspondiente.

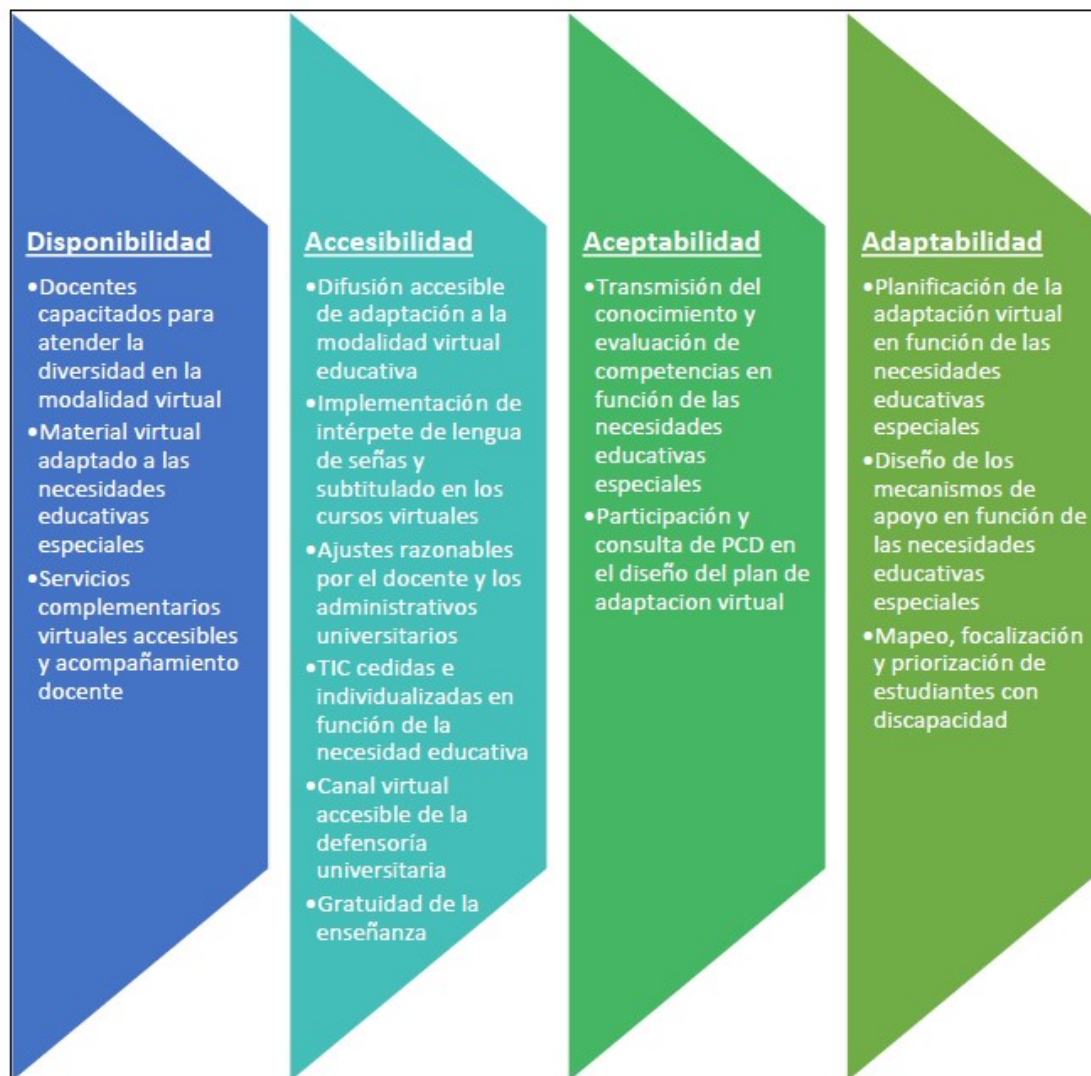
Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que, entre la LGE, la LU y la LGPD existe una política complementaria y de refuerzo encaminada a asegurar la calidad de la educación universitaria y rechazar la diferenciación basada en el sistema de educación superior en factores tales como la discapacidad de una persona. Sin embargo, depende de los participantes del sistema universitario (universidades y unidad de seguimiento) si pueden cumplir cabalmente con sus tareas y responsabilidades para promover y asegurar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación universitaria. Ante tal escenario, la autonomía reconocida a las universidades y la capacidad de control de la calidad de la educación deben poner a la persona en el centro de todas las actividades y/o decisiones de acuerdo con la política educativa vigente y los valores democráticos que nos inspiran sistema legal.

Con base en lo anterior, es de suma importancia definir efectivamente el liderazgo, que pertenece al campo de la educación entendida como derecho y servicio (carácter binario). De modo que sus características o componentes interrelacionados como accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad crean un sentido de control basado en obligaciones internacionales y normativas nacionales que deben seguir los participantes en el sistema de educación superior para lograr la inclusión.

Por lo tanto, en el escenario especial vivido por la crisis sanitaria provocada por el covid-19, es importante resaltar el énfasis de la supervisión en ciertos aspectos que corresponden a cada uno de los elementos de la educación mencionados (Figura 4.2).

Figura 4.2

Dimensiones de Educación



Elaboración: Defensoría del Pueblo

En relación a la distribución de los aspectos controlables de cada área de entrenamiento, se dirige la atención de este panorama defensivo. El marco legal internacional y nacional brinda lineamientos relevantes para guiar y, si es necesario, demostrar la exigibilidad para los participantes en el sistema de educación superior.

4.3 LA CALIDAD Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA LA POLÍTICA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (PACESU) EN PERÚ

El Reglamento Superior N° 016-2015-MINEDU aprobó la elaboración de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Minedu (Pacesu). El mencionado documento se refiere a la facultad constitucional del Estado peruano de coordinar la política educativa y controlar su ejecución, así como a las funciones del mencionado ministerio en la planificación de la política estatal y la política educativa, administración central en materia educativa.

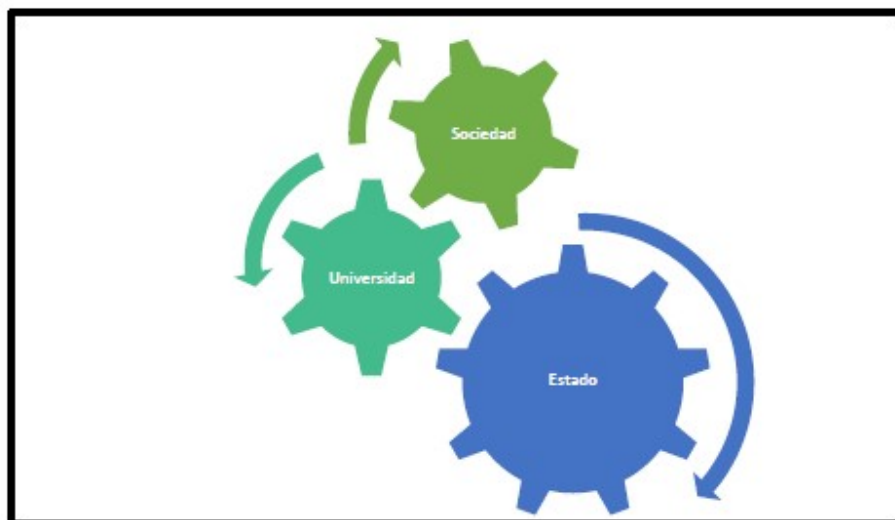
A través de Pacesu, el objetivo principal es la disponibilidad de un servicio educativo de calidad que brinde una formación integral y un desarrollo continuo basado en el profesionalismo y la educación cívica que permitan reflexionar sobre la realidad nacional gracias a la investigación. Pacesu contiene principios, objetivos, pilares, lineamientos y acciones estratégicas para avanzar hacia la calidad académica en el nivel de educación superior.

Por lo anterior, es evidente la necesidad de crear metas, indicadores, plazos y responsables de las actividades. Por ello, el MINEDU aprobaría el llamado plan de implementación de la política de garantía de calidad para las instituciones de educación superior, que actualmente no existe.

A pesar de lo planteado a través de Paces, se ha demostrado que la existencia de un sistema universitario de calidad implica una interacción a tres bandas (ver Figura 4.3), donde el Estado es el garante de la calidad, servicio universitario, la universidad es un mecanismo que brinda beneficios, y la sociedad de la información cumple el rol de control académico e institucional.

Figura 4.3

Interacción tripartita



Elaboración: Defensoría del Pueblo

Para garantizar una educación de calidad, el país se estructura a través de diversos organismos como MINEDU, SUNEDU Y SINEACE. Referido a la protección o bienestar del estudiante, ya sea como proveedor de servicios educativos o como entidad responsable de la orientación académica y la calidad. La Universidad, por su parte, es entendida como una comunidad académica para el desarrollo del conocimiento, la formación integral y el servicio al desarrollo del país.

En cuanto a la autonomía de la universidad, debe realizarse en el marco de la constitución y de las disposiciones de las leyes que aseguren el bienestar del estudiante y la calidad de la educación. Respecto a este último aspecto, Pacesu señala que la calidad de la oferta educativa es cuando determinados aspectos son evaluados y reconocidos a través de las siguientes seis categorías (ver figura 4.4).

Figura 4.3

Seis Categorías de Pacesu



Fuente: Pacesu.

Cabe señalar que los Paces tienen un carácter directivo que posibilita el logro de la educación inclusiva. Esto se refleja en una serie de principios, pilares, lineamientos y acciones estratégicas encaminadas a garantizar la calidad de la educación. Así, según principios, Pacesu incluye lo siguiente:

- a) Autonomía y gestión responsable

b) Estudiante como centro

c) Inclusión e igualdad

Estudiantes: El servicio de formación asegura el desarrollo de competencias del profesional en ejercicio

Docentes: La universidad cuenta con profesores profesionales respaldados por título universitario acreditado y ética profesional. Énfasis en investigación, indexación de publicaciones, carrera docente destacada, etc.

Gestión Universitaria: Talento Humano Profesionalismo y Calidad Producción de Conocimiento

Disciplinas y Programas Profesionales: El programa educativo responde a demandas sociales y productivas.

Investigación: Producción de información muy precisa. Permite resolver problemas locales y nacionales y se posiciona como factor de cambio social. Esto incluye la búsqueda de financiación.

Infraestructura: Para el proceso de enseñanza y aprendizaje y para la promoción y desarrollo de la investigación. Hay aulas, debidamente ejecutadas, laboratorios equipados, etc.

Calidad y excelencia académica

Desarrollo del Estado

El principio de autonomía y gobernabilidad se refiere a las actividades académicas y de gestión de la universidad, así como la responsabilidad ante las autoridades estatales competentes. Los ciudadanos también tienen un papel importante en este proceso, a partir de la transparencia de la información del servicio educativo de la universidad y aplicada a fuentes de libre acceso. La implementación de este principio requiere la protección de los derechos de los estudiantes con discapacidad, porque les garantiza no sólo una participación y no forzada en la toma de decisiones de la gestión universitaria, sino también una mejora en la transmisión de la información. Para ello, es necesario presentar sus intereses y necesidades personalmente o ante la información de que disponga el gremio (incluida la sociedad civil), lo que ayuda a controlar la unidad educativa.

El principio de la pupila como centro es toda la matriz Pacesu. Todas las actividades propias de la universidad en materia de gestión,

administración, enseñanza y aprendizaje u otras materias, así como las actividades del Estado encaminadas a orientar y/o monitorear el logro de la calidad y la inclusión, la educación universitaria siempre debe beneficiar el interés o el bienestar del estudiante.

Según Paces, el principio de inclusión y justicia debe entenderse en la adquisición, mantenimiento y culminación de la educación superior. Esto requiere necesariamente la prestación de servicios educativos sin discriminación, porque la educación ofrece una oportunidad para la movilización social. En cuanto a las personas con discapacidad, este principio debe tener como objetivo incluirlas.

Para el principio de calidad y excelencia académica, existe un triángulo entre los siguientes elementos: i) actividades, ii) propósito y iii) resultados esperados. En este escenario, la calidad académica es el grado de ajuste entre el primer y el segundo componente para alcanzar el tercero.

El extremo del principio de desarrollo del Estado se entiende en el sistema universitario como parte del esfuerzo conjunto de los actores de la formación universitaria, cívica y académica. Los conocimientos así adquiridos se utilizan para resolver los problemas sociales del país.

Pilar 1:

Información confiable y oportuna.

Pilar 2:

Promoción de la mejora del desempeño son objeto de especial atención desde el punto de vista de la discapacidad y la educación superior inclusiva. Están cobrando especial notoriedad durante la crisis sanitaria provocada por el covid-19 en la medida en que contienen pautas de actuación estratégica en los aspectos cuantitativos y cualitativos del alumnado y que aseguran la sostenibilidad del sistema educativo.

En cuanto al 1er pilar, es pertinente considerar esta guía, que se refiere tanto a la existencia de un sistema de información unificado de las instituciones de educación superior, que facilite la toma de decisiones del Estado y de la sociedad civil (directriz 1), como a la transparencia y la rendición de cuentas en todo el sistema universitario, así como el escrutinio académico e institucional continuo de la sociedad civil (directriz 2). Los dos lineamientos descritos deben orientar las actividades de los

participantes en el sistema universitario. Recopilar y conocer el estado y las características socioeconómicas de los estudiantes es particularmente importante para garantizar que se desarrollen los mecanismos de apoyo adecuados para mantenerlos en el sistema educativo durante una fase de crisis, como una fase de crisis ocasionada por el covid-19.

REFLEXIÓN

Las normas creadas en los últimos años reconocen la necesidad de practicar la educación inclusiva en el contexto de las universidades. Frente a la diversidad social, el desafío es lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, por lo que la universidad debe responder a esta necesidad social incorporándola a su estructura y planes de estudios. La participación efectiva se produce, en primer lugar, cuando se democratiza el acceso a la información, cuando también se promueve la igualdad de oportunidades para posibilitar el desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad, lo que aumenta las opciones de las personas; inclusiva es mucho más que la disponibilidad de educación significa una oportunidad real de pasarla, no puede haber educación inclusiva, si no se sigue al menos la legislación vigente.

La educación universitaria de calidad aborda la eficiencia y la eficacia como elementos clave de la política educativa para garantizar el derecho a la educación. Debemos crear colegios que acepten y valoren las diferencias, reconociendo la igualdad y la equidad. En la práctica, todos los que participamos en la educación superior debemos luchar por este sentido de educación de verdadera calidad y trabajar desde las aulas universitarias hasta la formación de profesionales con un currículo que introduzca la conciencia de la diversidad en cada escuela, carreras y programas académicos.

La educación es un derecho humano básico y necesario para el progreso. Permite a todas las personas vivir una vida saludable, creativa y significativa. Es un catalizador que pretende consolidar una sociedad incluyente desde los espacios universitarios, no solo declarándola valiosa en los documentos institucionales, sino también formando profesionales

capaces de tomar decisiones y enfrentar las complejidades de la vida en la sociedad del Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Argueta, A. 2016. “*El Diálogo de Saberes, una utopía realista*”. En Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 119-135. Bolivia: AGRUCO.
- Arroyo, A. 2016. “*Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*”. En Interculturalidad y educación desde el Sur, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 47-66. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bernabé, M. 2012. “*Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*”. En Revista Educativa Hekademos N°.11:67 – 76.
- Castro, S., 2007. “*Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el Diálogo de Saberes*”. En El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEPOS (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios), Por una Educación, Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio cultural, La Paz, 2004.
- Cerruto, L., “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural
- Choque, R., “Escuela indígena: La Paz 1905-1938”, en Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?, La Paz, Aruwiyiri, 1992.
- Cond e, Ramón, “Lucas Miranda Mamani. Maestro indio Uru Murato”, en Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?, La Paz, Aruwiyiri, 1992.
- CEPAL – CEPALSTAT. 2019. <https://estadisticas.cepal.org>
- CEPAL y UNICEF – Comisión Económica para América Latina y el Caribe

y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2012. “*Los derechos de los niños indígenas*”. En Revista Desafíos N.14: 2-11.
Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. 2013. “*Las interculturalidad-es, identidades y el Diálogo de Saberes*”. En Reencuentro N° 66: 10-23.

CRES 2008 – *II Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.*

CRES 2018 – *III Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.*

Delgado, F., y Stephan R.. 2016. “*Las ciencias desde la perspectiva del Diálogo de Saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico*”. En Ciencia, Diálogo de Saberes y transdisciplinariedad. Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo, Delgado Freddy y Stephan Rist (edt.): 35-55. Bolivia: AGRUCO.

Di Caudo, M., 2016. “*Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde*”. En Interculturalidad y educación desde el Sur, María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina (Comps): 93-130. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Dietz, G., 2009. “*Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?*”. Revista Latinoamericana de educación Inclusiva: 55-75.

Delgado, F., “*Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano.*”

El caso del Centro Universitario “AGRUCO”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.*

Experiencias en América Latina, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008. ETARE

- (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa), Cuadernos de la Reforma, La Paz, ETARE, 1993.
- Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 63-78. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Guamán Poma de Ayala, F., Nueva Crónica y Buen Gobierno, México, Siglo XXI, 1980.
- Haverkort B., Delgado F., Shankar D., y David M., 2013. *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Hernández L., 2016. “Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo”. En Ecuador Debate 98. Ecuador: 51-64.
- Larson, Brooke, Colonialismo y transformación agraria en Bolivia. Cochabamba, 1550-1900, La Paz, Hisbol, 1993.
- Mallea Rada, Julio, “El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés”, en Mato, D. (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina, Caracas, IESALCUNESCO, 2008.
- Mamani Chapchiri, H., “La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943”, en Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?, La Paz, Aruwiyiri, 1992.
- Mamani Condori, Carlos, Taraqui 1866-1935: Masacre, guerra y “renovación” en la biografía de Eduardo Nina Qhispi, La Paz, Aruwiyiri, 1991.
- Mendoza, Javier, “Movimientos indígenas en Bolivia”, ponencia presentada en el III Encuentro de Estudios Bolivianos, Sucre, Bolivia 1985. Nina Qhispi, Eduardo, Solicitudes de Eduardo Nina Qhispi para la orientación técnica de la educación indígena en Bolivia, La Paz. 1993

Kawsay (UNIK), en Mato, D. (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2009

Kuper, A., 2001. *Cultura, La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
Lander, Edgardo. 2000. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En *Estudios Latinoamericanos*, nueva época N° 12-13: 25-46.

Depósito Legal N°: 2023-01968

ISBN: 978-612-49219-6-4



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 /

contacto@editorialmarcaribe.es